Pesquisa em educação

métodos e modos de fazer

Marilda da Silva
Vera Teresa Valdemarin
(orgs.)

Pesquisa em educação

MARILDA DA SILVA E VERA TERESA VALDEMARIN
(Orgs.)

Pesquisa em educação

Métodos e modos de fazer

Cultura Acadêmica
Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.editoraunesp.com.br
feu@editora.unesp.br

CIP – Brasil. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

P564

Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer / Marilda da Silva, Vera Teresa Valdemarin (orgs.). – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-129-4

1. Pesquisa educacional. 2. Pesquisa educacional – Metodologia. I. Silva, Marilda da. II. Valdemarin, Vera Teresa, 1965-.

11-0116. CDD: 370.78
CDU: 37.015.4

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Editora afiliada:

Sumário

Apresentação

> *O* homo academicus *gosta do acabado. Como os pintores acadêmicos, ele faz desaparecer de seus trabalhos os vestígios da pincelada, os toques e os retoques: foi com certa ansiedade que descobri que pintores como Couture, o mestre Monet, tinham deixado esboços magníficos, muito próximos da pintura impressionista – que se fez contra eles – e tinham muitas vezes estragado obras julgando darlhes os últimos retoques, exigidos pela moral do trabalho bem feito, bem acabado, de que a estética acadêmica era a expressão. Tentarei apresentar estas pesquisas na sua grande confusão: dentro de certos limites, é claro, pois sei que, socialmente, não tenho tanto direito à confusão como vocês [...]* (Bourdieu, 1989, p.19).

A origem deste livro fundamenta-se na ideia de Pierre Bourdieu que consta da epígrafe. É claro, muito mais modesto, tendo em vista a envergadura da inspiração. Seu objetivo é tornar públicas reflexões, ensaios e relatos acadêmicos sobre os intrincados processos desenvolvidos para a consolidação de linhas de trabalho e formação de novos pesquisadores. Para isso, reunimos autores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade

de Ciências e Letras de Araraquara/Unesp, convidamos a Professora Maria do Rosário Mortatti, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências de Marília/Unesp e aproveitamos a oportunidade criada pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Unesp, dadas as possibilidades que oferece para que essas contribuições cheguem aos leitores visados: aqueles que estão iniciando atividades de pesquisa.

Descrever metodologia de pesquisa, elencar procedimentos e justificar sua utilização constitui elementos necessários para pleitear ingresso em programas de pós-graduação por meio dos quais se avalia se o candidato expressa preocupações com os modos mais pertinentes para desenvolver suas intenções; as agências de fomento valem-se dos mesmos critérios para avaliar a viabilidade de o trabalho chegar aos resultados pretendidos; as editoras fornecem grande variedade de obras dedicadas ao tema indicando tratar-se de uma demanda dos leitores; as instituições formadoras oferecem cursos e disciplinas dedicados a essas discussões. São, portanto, diferentes manifestações da importância e da dificuldade do tema aqui abordado.

Juntando esforços coletivos, pretendemos afirmar a importância dessa discussão e o entendimento de que a pesquisa se desenvolve por um conjunto de regras ou passos validados pela comunidade científica que é objeto de transmissão formalizada; procuramos também evidenciar a variedade de procedimentos pertinentes estabelecidos mediante diferentes perspectivas de análise e de objetos postos para a investigação; esperamos, ainda, exemplificar que a metodologia comporta apropriações pessoais de seus usuários que, tomando-a para si, transformam um conjunto de regras prescritas em um instrumental analítico para a construção de interpretações originais. Daí decorre a escolha dos autores e os respectivos relatos dos modos de uso crivados pela experiência acadêmica e pela intencionalidade que a ela dedicaram.

Marcus Vinicius da Cunha descreve a opção pela análise retórica do discurso como conjunto de procedimentos metodológicos por meio do qual foi consolidado um grupo de estudos. Posicionando-

se a favor da adoção de regras a presidir a análise de textos e fontes documentais, expõe como essa opção se distancia da submissão a procedimentos técnicos simplificados. O processo de refinamento da metodologia é constituído, ao mesmo tempo, por sua utilização e pelo confronto com outras possibilidades, o que lhe confere rigor e abertura para o diálogo.

Vera Teresa Valdemarin descreve como a permanência de um tema de investigação pode sofrer análises e interpretações que variam no entrelaçamento de diferentes fontes e movimentos do leitor. O método, nesse caso, possibilita a construção do objeto de pesquisa desenhando ciclos compreensivos nos quais o aprofundamento implica retornos e revisões, convergências e afastamentos.

Denis Domeneghetti Badia e José Carlos de Paula Carvalho descrevem e exemplificam o percurso teórico-prático estabelecido no levantamento e sistematização do sistema de mediações simbólicas que desenha a paisagem cultural de grupos. Cuidam ainda de estabelecer as etapas e o instrumental analítico que permite conhecer as estruturas antropológicas do imaginário da cultura organizacional e as heurísticas da cultura emergente. Contribuem, assim, para o propósito geral do livro, evidenciando os elementos práticos do conhecimento sobre elementos abstratos.

Marilda da Silva apresenta um metarrelato que, nos limites destas linhas, pode representar, um pouquinho, a afirmação de Bourdieu: "cada um achará uma certa consolação no fato de descobrir que grande número das dificuldades imputadas em especial à sua falta de habilidade ou à sua incompetência são universalmente partilhadas; e todos tirarão melhor proveito dos conselhos aparentemente pormenorizados que eu poderei dar (Bourdieu, 1989, p.18).

Maria do Rosário Mortatti apresenta um exercício original no qual exemplifica uma ousada opção metodológica para estudos de caso e de formação de professores; em uma autoentrevista oferece ao leitor oportunidade para refletir sobre questões individuais e coletivas e apropriação inventiva de procedimentos de pesquisa em circulação na área educacional.

Em todos os textos está presente, mais ou menos explicitamente, o componente temporal da pesquisa em educação. São autores que se apropriaram de referências metodológicas, testando-as no percurso de construção de si próprios como pesquisadores. O que oferece alerta, incentivo e uma certa leveza na realização dessa atividade.

Marilda da Silva e Vera Teresa Valdemarin
(Orgs.)

1
História da Educação e Retórica: *ethos* e *pathos* como meios de prova[1]

Marcus Vinicius da Cunha[2]

Teoria científica e teoria teórica

Pierre Bourdieu (2003, p.59) define "teoria científica" como um "programa de percepção e de ação só revelado no trabalho empírico em que se realiza"; difere da "teoria teórica", que é um "discurso profético ou programático que tem em si mesmo o seu próprio fim e que nasce e vive da defrontação com outras teorias". "Construção provisória elaborada para o trabalho empírico", a teoria científica sugere que "tomar o partido da ciência é optar, asceticamente, por dedicar mais tempo e mais esforços a pôr em ação os conhecimentos teóricos adquiridos", ao invés de "os acondicionar, de certo modo, para a venda, metendo-os num embrulho de metadiscurso".

Acerca de como ensinar o ofício de pesquisador, Bourdieu (idem, p.22) entende que "uma parte importante da profissão de

---

1 Trabalho decorrente de pesquisas subsidiadas pelo CNPq, publicado originalmente em *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v.4, n.8, p.37-60, jul./dez. 2007. Para a presente edição, foram atualizadas as referências bibliográficas.

2 Pesquisador do CNPq e professor associado do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. mvcunha2@hotmail.com

cientista se obtém por modos de aquisição inteiramente práticos". Não se trata de renegar a teorização, é evidente, e nem seria de esperar semelhante atitude de quem, como o sociólogo francês, tanto se dedicou a elucidar o aparato conceitual de seu *métier*. O que diz Bourdieu (idem, p.23) é que existe um "*habitus* científico", um "*modus operandi* científico" a ser aprendido, e que, para transmiti-lo, o mestre muitas vezes "procede por indicações práticas", como um "treinador que imita um movimento ('no seu lugar, eu faria assim...')" ou procede "por 'correções' feitas à prática em curso e concebidas no próprio espírito da prática ('eu não levantaria essa questão, pelo menos dessa forma')".[3]

Essas reflexões dão ensejo ao que pretendo desenvolver neste escrito, considerando uma situação delicada que se apresenta a mim, como a muitos que orientam estudantes em diversos estágios de formação, sejam graduandos, sejam pós-graduandos. Quando alguém deseja ter familiaridade com nosso programa de pesquisa, boa parte de nossa tarefa consiste em discutir com o interessado aquilo que Bourdieu denomina "teoria teórica"; outra parte, bem mais complexa, consiste em aproximar de nosso *habitus* científico o iniciante, o que exige mostrar-lhe as soluções que temos dado para problemas concretos de investigação.

Penso que nossa incumbência, nesse último setor, é apresentar soluções teórico-práticas, uma vez que o "faça assim, dessa forma e não de outra" envolve um exercício que não é meramente operacional. Se o que desejamos é fazer emergir no outro o desejo de pesquisar, comprometemo-nos com a iniciação numa arte, fundindo necessariamente três elementos: orientações estritamente programáticas elaboradas no diálogo com outras teorias; desenvolvimentos técnicos que já se mostraram eficientes; e delineamentos que são, a um só tempo, teóricos e práticos, já organizados ou apenas imaginados; só se compreende uma pesquisa quando se visualiza essa conjunção.

Com o intuito de reorganizar o terreno percorrido e incentivar novas iniciativas, elaborei recentemente um escrito de balanço das

---

3 Neste trabalho, todos os grifos em expressões transcritas são dos autores citados.

concepções que vinha adotando até então (Cunha, 2005d). No presente texto, darei continuidade àquela reflexão, incluindo agora alguns avanços já obtidos e a indicação de certos problemas metodológicos deles decorrentes. Na primeira parte, vou ocupar-me de "teoria teórica", e na segunda, de "teoria científica", nos termos aqui estabelecidos a partir de Bourdieu.

Tanto no trabalho anterior quanto neste, tenho em vista as ações do Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia* (USP/CNPq), criado em 2002, cuja liderança compartilho com Tarso Bonilha Mazzotti. Os temas, as opções teóricas, as tentativas de progresso metodológico e os autores aqui mencionados fizeram parte das atividades do Grupo nos últimos anos, compondo o quadro de realizações que ora desejo socializar, com a intenção de prestar contas à comunidade científica e dar margem à prática salutar do debate que caracteriza essa mesma comunidade.[4]

Conforme terei a oportunidade de esclarecer, optamos pela abordagem retórica na análise de discursos pedagógicos, buscando fundamento nas teorizações de Aristóteles e de autores contemporâneos que o seguem. Nessa linha, considera-se que os três elementos constituintes da situação retórica – *logos, ethos* e *pathos* – são inseparáveis, devendo ser assim analisados para que se compreenda o objeto investigado. Um dos objetivos do presente texto é enfatizar a relevância dos dois últimos componentes, destacando as dimensões expressas no Livro II da *Retórica* aristoteleciana conhecido como *Retórica das Paixões*.

A opção pela retórica

Em "Recontextualização e retórica na análise de discursos pedagógicos" (Cunha, 2005d, p.195), considerei que as pesquisas

4 O Grupo é composto por pesquisadores de várias instituições de ensino superior (ver o Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq – www.cnpq.br). Aqui, tratarei apenas dos desenvolvimentos feitos pelo núcleo da USP de Ribeirão Preto.

de nosso Grupo – como muitas outras, em História da Educação – consistem essencialmente em analisar textos; e que um texto, uma vez publicado ou feito para publicação, cumpre "a função de estabelecer a comunicação do autor com seus eventuais leitores", sendo "precisamente isso o que o torna uma peça de discurso", isto é, "um conjunto de enunciados que constituem significados numa relação de interlocução, o que supõe a existência de um auditório a ser mobilizado".

Por mais hermética e científica que seja a linguagem, por mais teórica e programática que seja a mensagem, o destino de um texto é sempre a comunicação com os leitores. Essa necessidade de mobilizar um auditório é o que explica o processo que chamo de "recontextualização", que é o remanejamento de ideias de um ou mais autores, na composição de um escrito que veicula uma tese; recontextualizar é apropriar-se, reordenando e, muitas vezes, ressignificando concepções alheias para "atingir os leitores e, com isso, aumentar a possibilidade de o público assumir atitudes positivas ante as proposições do texto" (idem, p.195).

No mesmo trabalho, considerei também que este ponto de vista acerca de nossos objetos de investigação nos coloca inevitavelmente no campo da retórica cujos estudos têm larga tradição, desde Aristóteles até o século XX, culminando no *Tratado da argumentação* de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) e no livro *Os usos do argumento* de Toulmin (2001), obras que elegemos como os principais apoios teórico-metodológicos de nosso Grupo de Pesquisa. Assumimos a retórica como instrumento de análise de discursos pedagógicos por causa de sua adequação a áreas que se acham abertas à deliberação e à discussão, como são as ciências, em geral, e a pedagogia, em particular.

Por que a retórica?

Uma referência crucial para o Grupo de Pesquisa "Retórica e Argumentação na Pedagogia" foi o ensaio introdutório ao livro *Relações de força*, em que Carlo Ginzburg (2002, p.45) defende que

o "conhecimento (mesmo o conhecimento histórico) é possível" e pode ser construído por meio da análise retórica. Esse trabalho do pensador italiano, publicado originalmente em 2000, demarca uma tomada de posição no campo historiográfico, podendo ser lido como contraponto a um estudo anterior, de sua autoria, que teve certo impacto em nossa área há alguns anos. Refiro-me a "Sinais: raízes de um paradigma indiciário",[5] do livro *Mitos, emblemas, sinais*, coletânea de textos produzidos entre 1961 e 1984, cuja primeira edição brasileira data de 1989.

Segundo explica Ginzburg (2003, p.7), "Sinais" é um "ensaio que pode ser lido como uma tentativa de justificar em termos históricos e gerais um modo de fazer pesquisas". Ao que parece, o escrito resultou de uma necessidade sentida pelo autor em determinado momento de sua trajetória, pois afirma que, com ele, pretendia subtrair-se "à aridez do racionalismo e aos pântanos do irracionalismo", inserindo-se no âmago de um projeto "ingenuamente ambicioso" que visava dar resposta a tal dicotomia. Quando o livro veio a lume, em 1986, Ginzburg declarou estar ainda "enredado" nesse mesmo projeto.

"Sinais" traz uma interpretação acerca de como se investigam eventos que não se mostram imediatamente ao investigador. O procedimento do historiador, então, pauta-se em um paradigma que Ginzburg (2003, p.170) chama genericamente de "venatório, divinatório, indiciário ou semiótico", conforme o caso, análogo do método comum a Morelli, Freud e Conan Doyle,[6] como também do "gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano:

---

5 Em nota, Ginzburg (2003, p.143, 260) esclarece que emprega o termo "paradigma" na acepção de Thomas Kuhn em *A estrutura das revoluções científicas*, sem as "distinções e especificações posteriormente introduzidas pelo próprio autor" no pós-escrito de 1969.

6 Ginzburg faz analogia, respectivamente, com um método de averiguar a autoria de um quadro por meio de pormenores usualmente negligenciáveis; com a estratégia psicanalítica de interpretar sintomas como resíduos reveladores do inconsciente; e com a técnica de desvendamento de crimes utilizada por Sherlock Holmes, que leva em conta indícios imperceptíveis à maioria das pessoas.

o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa" (idem, p.154); o historiador assemelha-se também ao médico, "que utiliza quadros nosográficos para analisar o mal específico de cada doente" – comparação que atribui ao conhecimento histórico um caráter "indireto, indiciário, conjetural" (idem, p.157).

Para Ginzburg (idem, p.156-7), são indiciárias as disciplinas "eminentemente qualitativas", que têm por objeto "casos, situações e documentos individuais, *enquanto individuais*, e, justamente por isso, alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade"; por isso, a elas não se aplicam os "critérios de cientificidade dedutíveis do paradigma galileano", cuja máxima estabelece que "do que é individual não se pode falar". A história nunca se tornou uma "ciência galileana" porque, mesmo fazendo referência, "explícita ou implicitamente, a séries de fenômenos comparáveis", sua "estratégia cognoscitiva" e seus "códigos expressivos" jamais deixaram de ser "intrinsecamente individualizantes (mesmo que o indivíduo seja talvez um grupo social ou uma sociedade inteira)".

O paradigma indiciário, que pode ser usado para "elaborar formas de controle social sempre mais sutis e minuciosas",[7] pode também se converter "num instrumento para dissolver as névoas da ideologia" que "obscurecem uma estrutura social como a do capitalismo maduro", afirma Ginzburg (2003, p.177); se "a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la". Por essa via, a perspectiva indiciária "penetrou nos mais variados âmbitos cognoscitivos, modelando profundamente as ciências humanas".

A orientação galileana pôs as ciências humanas no "desagradável dilema" entre "assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes" e "assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância". Diante disso, Carlo Ginzburg (idem, p.178) finaliza "Sinais" com uma indagação bastante

7 Ginzburg (2003, p.171-7) refere-se ao desenvolvimento de meios para identificação de indivíduos acusados de crime, como a técnica do registro de impressões digitais.

perturbadora: pode um paradigma indiciário ser "rigoroso"? Sua resposta não é menos perturbadora, pois o máximo que faz é aludir a um "rigor flexível", no qual "as regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas"; mais ainda, sugere que o "ofício de conhecedor ou de diagnosticador" não se aprende por meio de "regras preexistentes", pois o que está em jogo são "elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição" (idem, p.179).

Ginzburg (idem, ibid.) quase se abstém "escrupulosamente de empregar esse termo minado", mas parece não conseguir evitá-lo: existe uma "intuição *baixa*", assim como existe uma "intuição *alta*". Na "antiga fisiognomonia[8] árabe", chamava-se "*firasa*" a "capacidade de passar imediatamente do conhecido para o desconhecido, na base de indícios"; o termo era empregado para designar "tanto as intuições místicas quanto as formas de discernimento e sagacidade", denominando, nesta última acepção, o "órgão do saber indiciário".

Ginzburg (idem, ibid.) tenta amenizar o desconforto gerado pela pergunta quanto ao rigor do método indiciário, garantindo que essa "intuição baixa" não guarda nenhuma relação com a "intuição suprassensível dos vários irracionalismos dos séculos XIX e XX". Mas "Sinais" termina afirmando que a tal intuição – e, afinal, a estratégia indiciária que nela se sustenta – vincula "estreitamente o animal homem às outras espécies animais". Com isso, o autor não supera – ao contrário, fixa – o distanciamento entre rigor científico e rigor flexível, escolhendo para as ciências humanas o caminho da intuição e da ausência de regras, ainda que mínimas, para o trabalho do historiador.

É nesse aspecto que considero perturbadora a conclusão do ensaio, pois nenhuma argumentação convincente é oferecida para estabelecer diferenças entre o paradigma indiciário e os irracionalismos a que se refere o autor. Seria esse o motivo por que Ginzburg, quando da publicação do livro, tratou seu escrito como parte de um projeto "ingenuamente ambicioso", no que tange ao dualismo entre

8 Arte de conhecer o caráter de uma pessoa por meio de seus traços fisionômicos.

racionalismo e irracionalismo, vendo-se nele ainda "enredado"? Ou será que considerava aquela dicotomia ineliminável, donde a ingenuidade de seu projeto, como de qualquer outro da mesma natureza?

Penso que, ao desenhar os traços do paradigma indiciário, Ginzburg colocou a historiografia em um campo minado, dentro do qual não se pode identificar nenhum tipo de prova, uma vez que, dependente das veleidades de um processo intuitivo, a pesquisa situa-se na vizinhança do místico, do sagaz, do imponderável, do mágico. Uma desagradável sensação impõe-se contra a esperança de produzir conhecimentos confiáveis: seguindo os caminhos indiciários, há como se esquivar de que a história não passa de um exercício estilístico dedicado a romancear eventos? Há critérios, nessa área, para ultrapassar o juízo estético sobre as tramas narrativas de um pesquisador?

Quase quinze anos depois de *Mitos, emblemas, sinais,* Carlo Ginzburg publicou *Relações de força* cujo ensaio introdutório apresenta a tomada de posição que considero faltar em "Sinais". Nesse novo escrito, Ginzburg (2002, p.45) defende, com toda ênfase, que o "conhecimento (mesmo o conhecimento histórico) é possível". Sua defesa, no melhor estilo acadêmico, consiste em combater as tendências que, segundo julga, têm desqualificado a relação entre história e prova em função da aproximação que se firmou entre história e retórica.

A reflexão fundadora dessa proximidade encontra-se no texto póstumo de Nietzsche, de 1903, intitulado "Acerca da verdade e da mentira", cujo eixo é a descrença no potencial da linguagem para dar conta do real. Para o filósofo, a "pretensão do homem de conhecer a verdade, além de ser efêmera, é também ilusória", pois "tem as suas raízes na regularidade da linguagem", sumaria Ginzburg (idem, p.23); e nada se pode dizer da linguagem, senão que é fruto da convenção. Serão as convenções da língua "produtos do conhecimento, do sentido da verdade", permitindo conciliar "as designações e as coisas", e será a língua uma "adequada expressão de todas as realidades"? – indaga provocativamente Nietzsche (2005, p.10).

"Julgamos saber algo das próprias coisas quando falamos de árvores, cores, neve e flores e, no entanto, não dispomos senão de metáforas das coisas que não correspondem de forma alguma às essencialidades primordiais", responde Nietzsche (2005, p.11). Julgando que o que falamos das coisas compreende a essencialidade das coisas, concluímos que nossa linguagem é expressão do real; mas, uma vez questionado esse princípio, pode-se perguntar:

> Que é então a verdade? Um exército de metáforas, de metonímias, de antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram poética e retoricamente intensificadas, transpostas e adornadas e que depois de um longo uso parecem a um povo fixas, canônicas e vinculativas: as verdades são ilusões que foram esquecidas enquanto tais, metáforas que foram gastas e que ficaram esvaziadas do seu sentido, moedas que perderam o seu cunho e que agora são consideradas, não já como moedas, mas como metal. (idem, p.13)

Na década de 1970, as palavras de Nietzsche transbordaram a estrita esfera da filosofia e tornaram seu texto um dos "fundadores do Desconstrucionismo, graças sobretudo à argutíssima leitura feita por Paul de Man", explica Ginzburg (2002, p.32). A referida interpretação encontra-se em "Retórica de tropos (Nietzsche)", no qual Paul de Man (1996, p.133) percebe que o ensaio de Nietzsche "afirma claramente a necessária subversão da verdade pela retórica como uma característica particular de toda linguagem".[9] Em "Retórica da persuasão (Nietzsche)", que dá continuidade ao mesmo tema, o autor acrescenta que, após Nietzsche, "nunca mais podemos ter a esperança de 'conhecer' em paz", nem "ter a esperança de 'fazer' coisa alguma, e menos ainda de expurgar o 'conhecer' e o 'fazer', assim como sua oposição latente, em nosso vocabulário" (idem, p.150).

9 Ginzburg (2002, p.141, 147) informa que esse trabalho foi apresentado em um congresso em 1974, com o título "Nietzsche's theory of rhetoric", e que, em 1979, foi incluído no livro *Alegorias da leitura* (De Man, 1996).

No primeiro trabalho, Paul de Man (idem, p.137) defende que "Acerca da verdade e da mentira" demanda que só o artista "pode conceber todo o mundo como aparência"; por isso, só ele é capaz de conduzir ao "sentimento de liberação e leveza que caracteriza o homem libertado das amarras da verdade referencial". A literatura revela-se, então, como o "principal tópico da filosofia", pondo-se como "modelo para o tipo de verdade à qual essa aspira". Mas, ao seduzir "com a liberdade de suas combinações figurativas, muito mais leves e etéreas que os trabalhosos construtos de conceitos", a literatura mostra-se também "enganosa porque assevera suas próprias propriedades enganosas" (De Man, 1996, p.137-8). Resulta que a filosofia cai numa "infindável reflexão sobre a sua própria destruição nas mãos da literatura", assinala (idem, p.138).

Por esse caminho, segundo Paul de Man (idem, ibid.), a própria narrativa nietzschiana torna-se refém do "logro retórico que denuncia", não podendo ser levada "a sério", sendo não mais que o resultado de uma "tolice", porque o "artista-autor do texto, como artista, é tão vulnerável a ela como a figura de artista descrita no texto". A "sabedoria do texto é autodestrutiva", uma vez que "a arte é verdadeira, mas a verdade mata a si mesma". A integridade do artista-autor, no entanto, pode ser resgatada, pois a produção de uma "série de inversões retóricas sucessivas", tal qual se vê em "Acerca da verdade e da mentira", ocasiona um efeito de suspensão "entre a verdade e a morte dessa verdade".

De Man (idem, p.139) tenta salvar Nietzsche ao atribuir-lhe uma "alegoria irônica", uma "natureza fundamentalmente irônica e alegórica" que se estende a toda sua obra. Se o pensamento nietzschiano é constituído por uma "alegoria de erros", há que se admitir – o que é difícil, reconhece Paul de Man (idem, p.141) – que este é um "modelo de rigor filosófico". Em "Retórica da persuasão", o autor retoma o assunto, destacando que a retórica "autoriza dois pontos de vista incompatíveis e mutuamente autodestrutivos", impondo "um obstáculo intransponível no caminho de qualquer leitura ou entendimento" (idem, p.156).

Nesse mesmo trabalho, a operação de salvamento de Nietzsche tem então continuidade, objetando Paul de Man (idem, p.156), pri-

meiramente, que a "desconstrução da metafísica, ou da 'filosofia', é uma impossibilidade" por ser "literária", o que não "resolve o problema da relação entre literatura e filosofia em Nietzsche"; mas, em seguida, o autor finaliza com a afirmação de que a perspectiva nietzschiana tem a vantagem de oferecer "um ponto de 'referência' relativamente mais confiável a partir do qual se pode formular a questão".

Carlo Ginzburg (2002, p.39) não se deixa convencer pelas tentativas de Paul de Man, pois discorda da natureza retórica da verdade e da verdade científica, do modo como se apresenta na tese desconstrutivista, toda ela centrada na "incompatibilidade entre retórica e prova", na "tácita aceitação daquela interpretação da retórica" oriunda de Nietzsche. Para Ginzburg (2002, p.40), o problema da visão nietzschiana está no que "acabou por colocar de lado: a *Retórica* de Aristóteles"; foi em função desse esquecimento que o movimento de "redescoberta da retórica e da retórica de Aristóteles em particular" teve repercussão tão inexpressiva nas discussões contemporâneas acerca da metodologia da história.

Relações de força integra essa tradição de redescoberta de Aristóteles, cujos desenvolvimentos vieram contrariar a interpretação escolástica predominante até o século XIX, especialmente por influência de Brentano, como informa Berti (1997, p.19). A visão predominante conciliava o estagirita com o pensamento cristão, associando sua filosofia à "concepção univocizante" de uma "ciência única do ser, exatamente a ciência do ser enquanto ser", na qual o pensamento científico é admitido "unicamente como procedimento dedutivo" (idem, p.61). Na Inglaterra, no início do século passado, porém, floresceram novas interpretações, com George Moore e o "segundo" Wittgenstein, com estudos sobre a "linguagem comum ou ordinária", "não-científica", abordando a ética, a política e a estética, entre outros temas aristotelecianos (idem, p.140).[10]

---

10 Contribuíram para esse movimento os estudos de J. L. Austin, cuja "teoria dos atos da fala" exibe nítida influência da *Retórica* e da *Poética* de Aristóteles (Berti, 1997, p.155-6), bem como os *Symposia Aristotelica* organizados a partir de 1957 por iniciativa de G. Owen (idem, p.158).

De acordo com Berti (idem, p.159), uma das vertentes desse movimento dedicou-se à compreensão dos "diversos significados das palavras", por intermédio dos "instrumentos" da dialética aristoteleciana. É nesse registro que se incluem as contribuições de Chaïm Perelman (1999), dentre as quais se destaca o *Tratado da argumentação*, cujo projeto consiste em desenvolver uma metodologia de análise fundamentada nas "provas que Aristóteles chama de dialéticas, examinadas por ele nos *Tópicos*, e cuja utilização mostra na *Retórica*" (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2002, p.5).

A reflexão perelmaniana contraria a visão oriunda do paradigma cartesiano, segundo a qual "a razão é totalmente incompetente nos campos que escapam ao cálculo", do que decorre que, quando "nem a experiência, nem a dedução lógica" fornecem a "solução de um problema", só resta ceder "às forças irracionais, aos nossos instintos, à sugestão e à violência" (idem, p.3). Nessa linha criticada por Perelman, só se consideram as "provas que Aristóteles qualificava de analíticas, pois todos os outros meios não apresentam o mesmo caráter de necessidade"; a redução da lógica à lógica formal dá exclusividade aos meios de prova das ciências matemáticas, resultando na tese de que "os raciocínios alheios ao campo puramente formal escapam à lógica e, com isso, também à razão" (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2002, p.2-3).

Coincidentemente com o pensamento de Perelman, Ginzburg (2002, p.44) enfatiza o vínculo entre história, retórica e prova, com o propósito de despertar uma nova concepção acerca das fontes historiográficas: "As fontes não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os cépticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes"; e a "análise da distorção específica de qualquer fonte implica já um elemento construtivo". Os trabalhos que compõem *Relações de força* destinam-se justamente a mostrar que essa construção "não é incompatível com a prova" (idem, p.44-5).

Tal qual na proposta de Perelman, o alicerce teórico de Ginzburg é Aristóteles. No primeiro ensaio do livro, o autor remete novamente à crítica iniciada no texto introdutório, dessa vez focali-

zando as teses de Roland Barthes e Hayden White que, embora não coincidentes, remontam igualmente a Nietzsche: "a historiografia, assim como a retórica, se propõe unicamente a convencer; o seu fim é a eficácia, não a verdade"; de modo semelhante a um romance, "uma obra historiográfica constrói um mundo textual autônomo que não tem nenhuma relação demonstrável com a realidade extratextual à qual se refere", resume Ginzburg (idem, p.48).

É na *Retórica* de Aristóteles que se pode encontrar resposta a esse posicionamento cético, afirma Ginzburg (idem, p.49), pois ali o filósofo "identifica, na retórica, um núcleo racional: a prova, ou melhor: as provas". O pensador italiano busca apoio em Arnaldo Momigliano que, em um escrito de 1981, já alertava que White e outros estudiosos retiravam dos horizontes do historiador a busca da verdade.[11] Com Momigliano e Aristóteles, Ginzburg (idem, p.61) declara, por fim, que "encontrar a verdade é ainda o objetivo fundamental de quem quer que se dedique à pesquisa, inclusive os historiadores"; "as provas, longe de serem incompatíveis com a retórica, constituem o seu núcleo fundamental" (idem, p.63).

Para que a retórica?

Uma vez delineado o sentido de nossa opção pela retórica, em perspectiva bastante ampla, pode-se perguntar agora pela serventia dessa abordagem. Por que optar pela retórica, dentre tantas alternativas teórico-metodológicas que se apresentam à pesquisa em educação e, especificamente, em História da Educação? Afinal, muitas dessas alternativas também valorizam as fontes, a título de provas, filiando-se igualmente à recusa do irracionalismo, tal qual pleiteado por Ginzburg.

Embora seja esta uma afirmação sobejamente conhecida e razoavelmente aceita, não é demasiado retomá-la: o problema da pesquisa historiográfica apoiada em fontes não está nas fontes, mas

11 O escrito mencionado é "The rhetoric of history and the history of rhetoric: on Hayden White's tropes".

nas interpretações em torno de seus significados. Usando expressões de Ginzburg já mencionadas, podemos dizer que, à exceção de quando se acredita nas fontes como "janelas escancaradas" capazes de falar por si, sem a mediação do observador, o centro da discussão metodológica é ocupado pela divergência quanto ao posicionamento teórico assumido pelo pesquisador ante a "distorção específica" inerente a toda fonte. Em suma, o problema são as teorias que sustentam o esforço construtivo para converter as fontes em meios de prova.

Esse tema foi equacionado por Tarso Mazzotti no trabalho "Ciências da educação em questão", cuja primeira versão, então inédita, foi estudada por nosso Grupo de Pesquisa há alguns anos.[12] O ponto de partida de Mazzotti (2006a, p.541) é que as ciências dedicadas a examinar e explicar o processo educacional são "modos de ver, são teorias e, como tais, estabelecem o que deve e o que pode ser visto, aquilo que é posto para nós: o objeto". Como no âmbito de cada ciência existem "teorias concorrentes" e cada uma se considera a melhor, verifica-se, em consequência, uma profusão de objetos, cada qual posto por uma concepção teórica, do que resulta uma "debandada" ou "dispersão" epistemológica.

A inexistência de critérios de avaliação apartados de uma visão teórica impõe problemas práticos, inviabilizando, por exemplo, a emissão de juízo acerca das diversas modalidades de currículo propostas. No plano epistemológico, a discussão remete à possibilidade de tratar cientificamente a educação, mediante a constituição de um "*corpus* de conhecimentos confiáveis". O tema assume extremada relevância, porque, se todas as teorias tiverem "igual valor de verdade", nada se poderá esperar do "debate entre seus defensores", restando aos concorrentes conquistar adeptos para suas teses, as quais assumirão o aspecto de simples doutrinas, à semelhança do que se passa nas religiões, o que significará o fim do debate, sentencia Mazzotti (idem, p.542).

12 A bem da verdade, foi no processo de discussão desse trabalho que criamos o Grupo *Retórica e Argumentação na Pedagogia*.

Diante desse quadro, soluções vêm sendo propostas desde o início do século passado; inicialmente, pela tentativa de vincular "a razão ou a racionalidade à lógica entendida como um sistema de regras do bem pensar, independentes do conteúdo" (idem, ibid.). Quando o próprio desenvolvimento da lógica incumbiu-se de mostrar que "não há porque confundir racionalidade ou razão com uma e uma só lógica, uma vez que há várias bem formadas a serem escolhidas",[13] o que se viu nas Ciências do Homem foi a insistência na tentativa de chegar a uma "teoria unificadora formal que permitisse tratar seus temas de maneira a restringir ao máximo o papel do pesquisador" (Mazzotti, 2006a, p.543).

Outros projetos constituíram-se paralelamente, como o Estruturalismo, que, segundo avalia Mazzotti (idem, ibid.), estabeleceu a negação do sujeito ao afirmar que as ações humanas resultam de um "processo para além ou aquém do humano", decorrente de uma estrutura que se impõe aos supostos atores sociais. Na base dessa concepção encontra-se a ideia de que "a língua fala o homem", dado que o sistema linguístico se sobrepõe, engloba e determina as manifestações empíricas de seus elementos, determinando também, do mesmo modo, a vida humana por inteiro (idem, p.544).

Esta reflexão permite concluir que várias iniciativas de superar a dispersão epistemológica nas Ciências do Homem, bem como nas Ciências da Educação, têm por fundamento comum a formalização de sistemas – sejam os da lógica, sejam os reivindicados pelos estruturalistas – que impedem compreender o homem enquanto ser que elabora significados por intermédio da linguagem e os emprega para atuar no mundo, conservando e transformando seu entorno. Noutra vertente, pode-se considerar a alternativa indiciária descrita por Ginzburg, a qual, conforme já indiquei, exprime uma atitude avessa a qualquer possibilidade de formalização e conduz, por seu dualismo, a um desolador vazio metodológico.

---

13 Segundo Dutra (2005, p.78), a lógica contemporânea "entende que os postulados de um sistema podem ser simplesmente noções que decidimos tomar como primitivas, cuja validade se aplica apenas no interior do próprio sistema desenvolvido, sendo, pois, a ele relativa."

É nessa perspectiva crítica que Mazzotti propõe a retórica aristoteleciana, tal qual retomada por Perelman. Quando cada uma das teorias concorrentes participantes da dispersão epistemológica pleiteia a posse da verdade, o que há são diferentes verdades, cada qual garantida pelo consentimento de determinada comunidade científica. O valor da via retórica reside em viabilizar a análise de todos os discursos em litígio, "sem apelar para alguma filosofia primeira", como diz Mazzotti (2006b, p.150-1) em outro texto: "Se a verdade é um consenso", o que se faz relevante é "compreender as razões que as pessoas apresentam para adotarem este ou aquele argumento". A abordagem retórica oferece critérios que não se confundem com nenhuma das teorias conflitantes; as vê, todas, como portadoras de verdade, passíveis de serem investigadas quanto a sua efetividade, por meio dos argumentos que veiculam.

Na primeira versão de "Ciências da educação em questão", Mazzotti apresentava uma interessante alegoria sobre um grupo de cegos que se dispôs a conhecer um elefante, cada qual se dedicando a tocar uma parte do animal. Um deles concluiu tratar-se de algo semelhante a um coqueiro; outro, que o bicho era como um cano flexível com orifícios na extremidade; e assim por diante, sucessivamente, cada um deles oferecendo a sua impressão do objeto investigado. Prisioneiros de suas sensações imediatas e afirmando seus pontos de vista como exclusivos, os homens da alegoria desperdiçavam a oportunidade de formar uma imagem concertada do elefante; se dialogassem acerca de suas percepções particulares, provavelmente chegariam a uma representação mais apropriada do objeto.

Sendo a educação um processo que "ultrapassa em muito o sensível", como formula Mazzotti (idem, p.541), tentar compreender o objeto por intermédio de uma só teoria – aqui já definida como "modo de ver" – é cair em um infortúnio ainda maior do que o dos homens da parábola do elefante. Cada agrupamento de pesquisadores enxerga as teorias alheias como "adversárias a serem derrotadas", abandonando o diálogo que permitiria o acordo sobre o que investigam. A análise retórica não tem a pretensão de solucionar

a dispersão epistemológica, mas pretende oferecer elementos para viabilizar o diálogo entre as diversas vertentes teóricas que se ocupam com o fenômeno educacional.

Tais elementos consistem em recursos técnicos que permitem analisar situações retóricas, caracterizadas como aquelas em que um orador, munido de argumentos, busca obter ou aumentar a adesão de um auditório para a tese que expõe. O *Tratado da argumentação* de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p.6) traz uma vasta amostragem desses recursos, não segundo o registro da retórica antiga, definida como "a arte de falar em público", capaz de ensinar o uso "da linguagem falada, do discurso, perante uma multidão reunida na praça pública"; o *Tratado* explica que "a meta da arte oratória – a adesão dos espíritos – é a mesma de qualquer argumentação", sendo viável, por isso, estudar os textos impressos por intermédio dos mesmos instrumentos, então aplicados para esclarecer as intenções persuasivas de quem escreve.

A situação retórica envolve três componentes: o *ethos* (o orador), o *pathos* (as disposições do auditório) e o *logos* (o discurso). Na proposta perelmaniana, o autor do texto em causa é visto como um orador, enquanto seus leitores assumem a posição de auditório; o texto, em si, é a expressão do discurso, em que se lê a trama argumentativa que visa sensibilizar a audiência, apelando não só a seus componentes cognitivos, mas também a seus impulsos para a ação. É inadmissível, porém, dispensar qualquer um desses componentes, como enfatiza Mazzotti (2006a, p.545), pois fixar-se no *ethos* e no *pathos* é mergulhar na "psicologia do indivíduo ou na do coletivo", fazendo "desaparecer a relação de persuasão e deliberação"; ater-se com exclusividade ao *logos*, por seu turno, significa cair "no exame estrutural *per se*" e nas "aporias do formalismo".

Com as técnicas da retórica, o que se espera obter, primeiramente, é o esclarecimento de como são formuladas as várias teorias educacionais, examinando cada uma delas enquanto *logos*, estudando sua articulação argumentativa nos limites do texto impresso que as veicula. Tal exame só se torna completo com a investigação

das configurações do auditório (*pathos*) a que se dirigem os autores, averiguando o contexto social, cultural, científico, ou outro, dos leitores e também, é claro, do orador (*ethos*), elucidando as relações que ali assume. Só se compreende o *logos* perante o *pathos* e o *ethos*, pois esses três componentes fundem-se na situação retórica, constituindo a totalidade que revela não a verdade da teoria, mas sua efetividade em determinada circunstância histórica.

Da análise de cada teoria, em particular, pode-se passar à comparação entre várias abordagens teóricas, verificando coincidências e divergências nos diversos arranjos discursivos no que tange às regras da argumentação, às estratégias persuasivas etc. Esta é a contribuição que a análise retórica propõe para estabelecer o diálogo entre os cegos que apalpam o elefante. O domínio das técnicas retóricas de análise de discursos teóricos constitui um passo elementar, acessível a qualquer pessoa, independentemente de filiações doutrinárias; feito isso, todos os interessados se põem no mesmo patamar de discussão, munidos das mesmas ferramentas para entender o debate teórico e nele tomar parte.

Estas reflexões sugerem um novo programa de estudos no campo da História da Educação. Trata-se de tomar por objeto de investigação as concepções teóricas que constituem a área, cada qual com seu modo peculiar de ver os fenômenos educacionais, cada qual instituindo uma determinada imagem da educação, e buscar compreendê-las por intermédio dos recursos argumentativos que empregam para obter a adesão dos espíritos, como diz Perelman. Programa possível de ser realizado?

A retórica como método

As considerações feitas na primeira parte do presente estudo abrem muitas perspectivas quanto a procedimentos de análise, impedindo afirmar que da abordagem retórica deriva um único *modus operandi*. O Grupo *Retórica e Argumentação na Pedagogia* procura

explorar algumas dessas possibilidades, tendo por objeto o movimento educacional renovador, genericamente denominado Escola Nova, articulado no Brasil desde a década de 1920 até os anos 50. Assumimos trabalhar no registro da história das ideias educacionais, tomando como fonte textos de brasileiros e estrangeiros que exerceram influência no pensamento nacional da época. Um desses autores é John Dewey, cujo ideário despertou tal interesse em nossos pesquisadores que acabou constituindo uma linha quase autônoma de investigação.[14]

O primeiro passo de nossos trabalhos é obter uma compreensão precisa do discurso (*logos*) veiculado pelos textos estudados, com o objetivo de visualizar os arranjos argumentativos que empregam; para isso, servimo-nos dos recursos técnicos sugeridos por Perelman e Toulmin, conforme já mencionei anteriormente. Não farei no presente texto a apresentação dos resultados que vimos obtendo neste setor específico;[15] darei preferência à explanação de alguns desdobramentos teórico-práticos recentes em torno dos componentes *ethos* e *pathos*.

Recontextualização, desleitura e contexto

Uma das vertentes de pesquisa de nosso Grupo consiste em localizar nas fontes o fenômeno da recontextualização, aqui já descrito como o processo em que um autor, ao apropriar-se das ideias de outrem, as reordena e ressignifica em benefício das teses que pretende difundir. A recontextualização é uma das estratégias discursivas que investigamos, juntamente com outras articulações argumentativas de um texto, por meio da análise do discurso (*logos*) expresso pelas fontes representativas do objeto em causa.

---

14 Conforme já informei em nota anterior, relato aqui exclusivamente as experiências do núcleo de estudos sediado na USP de Ribeirão Preto.

15 Para conhecer esse aspecto de nossas pesquisas, sugiro a leitura dos trabalhos de Mazzotti (2002), Cunha (2004, 2005b), Cunha & Costa (2006), Cunha & Sacramento (2007), Sircilli (2008), Araújo (2009) e Andrade (2009).

Esse procedimento, porém, muito se avizinha da perspectiva teórico-metodológica formalista, e vale reafirmar que a devida utilização da metodologia retórica exige situar os argumentos do texto-fonte perante o auditório (*pathos*) e o orador (*ethos*). Os dados sobre esses dois componentes da situação retórica instituem o que usualmente se denomina "contexto": conjunto das condições concretas que responde pela configuração particular que une autor e leitores, num amplo espectro de ideias, experiências, expectativas e condutas envolvidas no cenário da produção material e cultural da sociedade. No plano metodológico da pesquisa, *ethos* e *pathos* operam como meios de prova, conferindo sentido e veracidade à análise do *logos*.

A análise da influência de John Dewey no ideário educacional brasileiro serve como ilustração desse procedimento e dos problemas que dele emergem. A presença do pensamento deweyano fez-se notar durante várias décadas no Brasil, desde o final dos anos 20, tomando parte nos diversos debates sobre a renovação das práticas escolares. As ideias do filósofo foram introduzidas no País quando aqui também se introduzia o escolanovismo e, trinta anos depois, ainda davam margem a discussões (Pagni, 2000; Cunha, 2005c; Mendonça et al., 2005). No decorrer desse tempo, muitos foram os intérpretes das proposições do autor, o que abre um vasto terreno para o estudo dos fenômenos da apropriação e da recontextualização.

Em "Leituras e desleituras da obra de John Dewey" (Cunha, 2007),[16] defendo que nem todas as interpretações acerca do autor levam em conta um aspecto essencial de seu pensamento, que é a proposta de uma nova filosofia para superar a problemática social e escolar contemporânea. No livro *Democracia e educação* encontram-se praticamente todas as inovadoras concepções pedagógicas do filósofo; por isso, a obra pode ser lida como um tratado de pedagogia e, mais ainda, como um conjunto de propostas viáveis para

16 Trabalho originalmente apresentado no II Seminário de Pesquisa sobre Cultura Escolar (Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005).

a contemporaneidade. Acredito, porém, que essa seja uma leitura simplificada que desconsidera que as ideias pedagógicas ali expressas são limitadas pelo fato de não haver, na atualidade, uma ordem social verdadeiramente democrática.

A pedagogia de Dewey só é aplicável onde prevaleçam relações mútuas e igualitárias entre todos os membros da sociedade, o que exige eliminar as dicotomias que separam as classes sociais. Essas dicotomias decorrem das distinções estabelecidas no âmbito do trabalho, quando os que exercem atividades produtivas têm seus objetivos determinados pelos que não trabalham; enquanto os primeiros são instruídos para o exercício de atividades produtivas, os segundos são educados para o lazer e a contemplação. Assim, o livro de Dewey não é um tratado de pedagogia, no sentido usual, mas um escrito que visa introduzir um novo modo de pensar as relações do homem com o mundo, com a intenção de desencadear ações que levem à construção de uma sociedade democrática no futuro.

Não cheguei a tais conclusões pela suposição de intenções ocultas no autor ou pela revisão de ideias precariamente formuladas no livro; basta ler o texto até o final, sem se deixar deter pelas considerações estritamente pedagógicas, para perceber que *Democracia e educação* é uma obra de crítica da sociedade e da educação contemporâneas e que seu corolário é a proposição de nova filosofia para superar o atual estado de coisas, tanto no campo escolar, quanto no social. Por isso, denomino "desleitura" aquele modo simplificado de entender o livro de Dewey e, de modo geral, o significado de sua contribuição à filosofia e à educação.

Desleitura é uma leitura que desconsidera – "deslê" – parte significativa do texto, ocasionando uma versão parcial de seus propósitos. Quando elaborei "Leituras e desleituras", ainda não sabia que a palavra fazia parte do vocabulário de Harold Bloom, cujo livro *A map of misreading*, de 1975, foi publicado em português com o título *Um mapa da desleitura*. Literalmente, *misreading* significa equívoco de leitura ou interpretação, e Bloom (2003, p.85), que estuda o fenômeno no ofício dos poetas, explica que todo leitor "deve

falsificar por meio de sua leitura" os textos que lê, pois toda leitura é "um *ato arbitrário de leitura*".[17]

Em linhas gerais, dou ao termo *desleitura* uma conotação muito semelhante à de Bloom, apenas enfatizando que, para entender devidamente o fenômeno, devemos enxergá-lo no corpo do processo de recontextualização. Se "*não* há textos, apenas relações *entre* os textos", como afirma Bloom (idem, p.23), acrescento que não há igualmente contexto, mas relações entre contextos; compreender esse complexo sistema é imprescindível para investigar a apropriação e a recontextualização de um escritor por outro.

Para estudar as desleituras da obra de Dewey, portanto, é imprescindível investigar os diversos contextos dos autores que se apropriaram do pensamento deweyano no longo período em que o processo se deu; é preciso lembrar que, nesse tempo, o Brasil conheceu, entre outros tantos eventos, dois golpes de Estado, um período ditatorial e a redemocratização política; os efeitos da crise econômica mundial, a Segunda Grande Guerra e o "perigo vermelho"; o desenvolvimento científico, a urbanização e a industrialização. Por fim, não se pode deixar de observar como cada contexto de apropriação se aproxima ou se distancia do contexto original em que o filósofo escreveu, no que se inclui o auditório por ele privilegiado, seja no campo filosófico, seja no científico, ou outro.

Em cada uma das configurações contextuais em que se deu a apropriação de Dewey, apresentavam-se diferentes audiências, em diferentes circunstâncias políticas e culturais, perante as quais se posicionaram os diferentes intérpretes do ideário deweyano. Sem analisar esses dois elementos – *pathos* e *ethos* – da situação retórica, o estudo da desleitura mergulha em um vazio; focalizado exclusivamente no *logos*, torna-se simples exegese, podendo levar a pesquisa

17 A desleitura não é "genuinamente perversa" ou "mal-intencionada", embora isso possa eventualmente ocorrer; a operação de desler é uma necessidade própria de determinado leitor, o "poeta forte", que anseia afirmar "sua singularidade, sua totalidade, sua verdade" diante da tradição literária (Bloom, 2003, p.85); ou seja, deseja livrar-se do que, em outro texto, Bloom (2002) denomina "angústia da influência".

para a cena de um julgamento sobre quem leu "certo", quem leu "errado", dando grande abertura ao juízo ideológico.

Dentre as desleituras do pensamento de Dewey que tive a oportunidade de apresentar, destaco a do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, documento que discorre sobre o ensino profissional sem contemplar a proposição deweyana de superação das dicotomias que separam as classes sociais (Cunha, 2002).[18] Outra desleitura flagrante identifiquei em Luiz Alves de Mattos, que, na década de 1950, filia o autor à busca da eficiência no âmbito escolar, sequer aludindo à sua visão filosófica (Cunha, 1999). Cada uma dessas desleituras, como tantas outras, deve ser compreendida ante as imposições contextuais que se fazem sobre quem as elabora, não simplesmente denunciada pejorativamente como falsificação de conteúdos originais.

O problema metodológico a que me refiro pode ser visualizado em um dos primeiros estudos a analisar interpretações do pensamento deweyano no Brasil. É o trabalho de Ana Mae Barbosa, que, ao discutir a presença de Dewey no ensino da arte no Brasil, discorre sobre as propostas de Nereu Sampaio incorporadas na reforma da instrução pública do Distrito Federal, conduzida por Fernando de Azevedo entre 1927 e 1929. A autora comenta que os métodos apresentados por Sampaio, declaradamente inspirados em Dewey, submetiam "o espontâneo ao racional", a atividade imaginativa do estudante à perspectiva de ordenamento da mente "em direção ao real", privilegiando os estágios finais do desenvolvimento cognitivo em detrimento da imaginação em si mesma (Barbosa, 1982, p.51).

Barbosa (idem, p.52) entende que se trata de uma "interpretação incorreta" de certos aspectos da teoria de Dewey, pois o que o filósofo prescreve é "usar a observação da criança para aprofundar e ampliar a própria capacidade de expressão", não para propiciar

18 Conforme se pode ler no referido trabalho, é de Luiz Antônio Cunha (2000) a hipótese de que as referências do *Manifesto* ao ensino profissional devem-se a Anísio Teixeira; cabe a mim a extensão dessa hipótese a Dewey, dada a filiação do educador brasileiro às teses do filósofo.

uma representação "realista" dos objetos (idem, p.47). Para a autora, Sampaio, por ignorar certos desenvolvimentos deweyanos acerca de arte-educação, talvez "não conhecesse ou não tenha lido com atenção *Democracy and education*, porque não o menciona" (idem, p.51- 2).

Neste caso – e a sugestão vale para qualquer outro semelhante[19] – o que se pode perguntar é se Sampaio não conhecia, de fato, o livro de Dewey, ou se conhecia e não leu atentamente. É possível, também, levantar a hipótese de que conhecia, sim, e que, lendo atentamente, preferiu não mencionar o que leu. Em suma, será que não leu ou leu e não gostou? O dito popular "não leu e não gostou" exprime a manifestação negativa de alguém sobre algo que não conhece; eu a parodio para introduzir a função de *ethos* e *pathos* como meios de prova da análise do *logos*.

O ponto de partida de nossas pesquisas é sempre o discurso contido no texto, sendo necessário, muitas vezes, fazer comparações entre textos, aquele que efetua e aquele que sofre a apropriação; só chegamos a conclusões, porém, após uma detida investigação do contexto do orador, bem como das relações que estabelece com seu auditório, o que exige um trabalho empírico de certa monta. Em situações como a apresentada aqui, temos de verificar se o intérprete teve acesso ao texto deslido ou, pelo menos, se teve chance de conhecê-lo, em algum momento de sua vida, dada a sua formação e os demais trabalhos que escreveu.[20]

Serve para ilustrar esta orientação uma pesquisa que fizemos sobre o livro *Como pensamos* de John Dewey (Cunha; Ribeiro; Rassi,

19 Ana Mae Barbosa (1982, p.35) sugere um interessante tema de pesquisa: o que explica o "silêncio" de Anísio Teixeira diante das concepções de Dewey sobre a arte?

20 Barbosa (1982, p.45) informa que os livros *The school and society*, *Democracy and education* e *Art as experience*, de 1900, 1916 e 1934, respectivamente, representam as três fases do pensamento de Dewey sobre a arte na educação; quando Sampaio escreveu, o último livro ainda não existia, mas o primeiro e o segundo já eram acessíveis.

2007), na qual identificamos proposições deweyanas que em muito se assemelham a formulações de Aristóteles, sugerindo a ocorrência de uma apropriação.[21] Dewey, no entanto, não se refere ao filósofo de Estagira como fonte das elaborações que apresenta; e tinha, com toda certeza, amplo conhecimento de filosofia grega, conforme se pode notar em vários de seus escritos. Por que motivo, então, não menciona Aristóteles ao estabelecer os fundamentos de suas teses? Há que se analisar, por outro lado, qual era o Aristóteles conhecido e apropriado por Dewey, se o da tradição escolástica ou o que foi revelado pelo movimento de sua revitalização iniciado no começo do século passado já comentado na primeira parte deste trabalho.

Um texto que contém apropriações de um autor por outro traz um conjunto de enunciados que só se esclarecem perante outros que, muitas vezes não formulados, só se revelam no decorrer de uma investigação do *ethos* e do *pathos*. Nossa atitude investigativa deve espelhar-se na de quem estuda um argumento em que determinados enunciados são omitidos; argumentos que, por algum motivo, não trazem todas as premissas que o constituem. Uma das incumbências de nossa pesquisa é reconstruir a argumentação em sua totalidade, mediante a análise de *logoi* não explicitados, tal qual se procede frente a um entimema, o silogismo da retórica, conforme explicarei adiante.

O apelo às paixões

Em fevereiro de 2007, o filósofo Renato Janine Ribeiro publicou um artigo na *Folha de S. Paulo* comentando a trágica ocorrência de um menino que, dias atrás, preso ao cinto de segurança, fora arrastado por um automóvel dirigido por assaltantes. O Caso João Hélio, como ficou conhecido, havia catalisado a opinião pública de maneira avassaladora, gerando acaloradas intervenções de diversos intelectuais, cada qual ofertando um ponto de vista sobre o crime,

---

21 Ver também Cunha (2005a), que analisa o livro *Democracia e educação*.

em busca de suas causas – sociais, culturais, econômicas etc., dependendo de quem viesse a abordar o assunto.

A polêmica gerada pelo ensaio de Janine foi tamanha que, repentinamente, quase desviou as atenções até então voltadas para o fato em si. O motivo, segundo o próprio filósofo analisou em novo artigo, foi a iniciativa de expor publicamente os seus "sentimentos" e sua "indignação" diante do caso, deixando claro que sua "reação ao crime incluía desejar a morte de seus autores". Em vez de oferecer uma interpretação teórica do ocorrido, como os demais debatedores vinham fazendo, o filósofo afrontou uma regra: sendo "normal sentir raiva", como se admite desde Freud, nos humanizamos "quando aprendemos a nos conter"; contenção é "varrer a emoção para baixo do tapete" (Ribeiro, 2007, p.4).

Propositadamente, Ribeiro (idem, p.4) exibiu o que, segundo os cânones do discursivo acadêmico, deveria ficar guardado para si e para os amigos, como ele mesmo afirma; assim, pagou o preço por dizer "em alto e bom som o que muitos, no fundo, também sentiram". Reza a norma da sobriedade que o intelectual "pensa sem paixões", ocultando sua "comum humanidade", o que não é, por certo, a opinião de Janine; filosofar, para ele, é uma prática que se faz no espaço público, mas o intelectual que simula uma "sobriedade que não tem" só contribui para o "esvaziamento" e a "esterilidade" desse mesmo espaço. "O intelectual não pode dizer só o que agrada", fundamentado em "princípios impecáveis", deixando a reflexão e a ação "esterilizadas por uma cisão radical entre sentir e pensar".

Faço alusão a esse episódio para introduzir um tema relativo ao campo da retórica. Utilizando os termos que aparecem na resposta de Janine, pode-se perguntar quanto à validade de argumentar fazendo uso de sentimentos e emoções, expressões de indignação e raiva, em contraponto à sobriedade e contenção que se espera de um discurso fundado na razão. A profunda cisão que se estabelece entre sentir e pensar traduz a distinção entre *logos* e *pathos*, levando à ideia de que o discurso racional não se deixa permear por paixões.

A palavra grega *logos*, que não possui correspondente nas línguas modernas, abrange o que é "expressão de razão e racionalidade", de onde vem o significado de discurso como argumento conduzido pela razão (Reale, 2001, p.154); *pathos*, por sua vez, deu origem à forma latina *passio*, de onde veio *paixão*, com o significado de "perturbação da alma", algo "ligado ao corpo ou à parte da alma mais próxima da animalidade", uma impulsividade que deve ser, por isso mesmo, "moderada e dominada" (idem, p.195).

É na *Retórica* de Aristóteles que encontramos abertura para modificar o juízo usual quanto à disjunção entre *logos* e *pathos*, entre pensar e sentir. Na situação retórica, como já vimos, o discurso se faz com o propósito de persuadir uma audiência, mas isso não implica a dispensa de raciocínios articulados na forma silogística. Conforme explica Aristóteles (2005, p.112) nos *Primeiros analíticos* (I, 1, 24b20), o silogismo é uma forma de raciocinar por meios demonstrativos, em que se firma uma conclusão a partir da simples enunciação de premissas. Para serem válidos, os silogismos devem atender a determinadas regras, as quais, por sua vez, podem ser empregadas para verificar a solidez do próprio discurso. Assim, para atingir seus objetivos, o orador retórico não pode prescindir da ordenação racional de seus argumentos.

O que distingue a situação retórica é o emprego de um tipo especial de raciocínio, o entimema, caracterizado pela possibilidade de omitir uma ou mais premissas, que não precisam ser enunciadas, porque o auditório as conhece; conta-se, então, com as disposições dos ouvintes, como diz Aristóteles (1998, p.52) na *Retórica*:[22]

> Porque se alguma destas premissas for bem conhecida, nem sequer é necessário enunciá-la; pois o próprio ouvinte a supre. Como, por exemplo, para concluir que Dorieu recebeu uma coroa como prêmio da sua vitória, basta dizer: pois foi vencedor em Olímpia,

22 No primeiro ensaio de *Relações de força*, Ginzburg (2002, p.59) analisa esse mesmo trecho, concluindo que "na Grécia do século IV, retórica, história e prova estavam inteiramente interligadas".

> sem que haja necessidade de se acrescentar a Olímpia a menção da coroa, porque isso toda a gente o sabe. (*Retórica*, I, 2, 1357a)

O enunciado "Dorieu sagrou-se vencedor nos jogos olímpicos" carrega consigo a formulação "Dorieu recebeu uma coroa como prêmio". Só é assim, porque temos ciência da situação global do discurso, do ambiente em que é feita a enunciação, o momento histórico e cultural do orador e de sua audiência, o que inclui sabermos que todos os ouvintes têm conhecimento das regras de premiação vigentes em Olímpia.

Afora essa particularidade, o discurso retórico é idêntico aos demais, os silogísticos, sendo regido pelas mesmas regras e princípios, em obediência à normatização do *logos*. Na situação retórica, porém, o orador coloca em cena determinadas teses perante um auditório que irá julgá-las, fazendo-se então imprescindível considerar os fatores cognitivos e racionais que compõem essa audiência. Mas isso não basta, pois os componentes psicológicos dos juízes precisam ser igualmente equacionados para que se obtenha o resultado almejado, como diz Aristóteles (1998, p.105):

> Uma vez que a retórica tem por objetivo formar um juízo (...) é necessário, não só procurar que o discurso seja demonstrativo e fidedigno, mas também que o orador mostre uma determinada atitude e a maneira como há de dispor favoravelmente o juiz. Muito conta para a persuasão(...) a forma como o orador se apresenta e como dá a entender as suas disposições aos ouvintes, de modo a fazer com que, da parte deles, também haja um determinado estado de espírito para com o orador. (*Retórica*, II, 1, 1377b)

Adiante, ainda na *Retórica* (II, 1, 1378a), Aristóteles (1998, p.106) acrescenta: "As emoções são as causas que fazem alterar os seres humanos e introduzem mudanças nos seus juízos". Como diz Michel Meyer (2000, p.36), o que o filósofo quer mostrar é que "as paixões constituem um teclado no qual o bom orador toca para convencer". Por isso, todo discurso que vise à persuasão não pode dispensar o apelo ao *pathos*, às disposições do auditório, o amplo

complexo de sentimentos e emoções da audiência, constituído em determinado contexto.[23]

Diante dessa reflexão, a pergunta que, anteriormente, fiz quanto à validade de lançar mão do *pathos* para persuadir, fica canhestra, na verdade; como pesquisadores, o que nos cabe é analisar de que modo os oradores se valem das paixões, e não indagar quanto à legitimidade de fazê-lo. Dado que o emprego das paixões é frequente e serve magistralmente para argumentar, nossa tarefa não consiste em emitir juízo de valor acerca do procedimento, mas sim estudá-lo enquanto estratégia discursiva, para compreendermos de que maneira certos discursos se tornam persuasivos à custa da razão ou, melhor, conjugando *logos* e *pathos*.

Nesse tipo de investigação, temos de enfrentar, no entanto, um problema relativo ao *ethos*. Geralmente, os autores com os quais trabalhamos adotam um padrão de escrita que rejeita qualquer exibição de sentimentos, como se pode concluir do episódio que envolveu Janine. Se as opiniões acerca do Caso João Hélio fossem publicadas por uma pessoa estranha à academia, certamente não dariam margem à mesma polêmica; e não fosse o autor um renomado e respeitado intelectual, certamente não sentiria a obrigação de vir a público apresentar uma reflexão em resposta às contestações que lhe foram dirigidas por dizer o indizível.

Embora seja assim, é possível localizar exceções, como a que analisei em um estudo sobre o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (Cunha, 2008). Para defender a adequação do ensino superior ao conceito moderno de Universidade, o *Manifesto* apela ao sentimento que Aristóteles (1998, p.121), na *Retórica* (II, 6, 1383a), denomina vergonha, "um certo desgosto ou perturbação de espírito relativamente a vícios, presente, passados ou futuros, susceptíveis

23 Para compor seu discurso, o orador interpreta indícios que lhe são revelados, muitas vezes, pela intuição. O mesmo ocorre com o pesquisador, quando tenta evidenciar as paixões que o autor de um texto procura acionar. Os sinais, raízes do paradigma indiciário, conforme analisa Ginzburg, integram agora um método que não os dispensa, mas não se resume a eles, como se pode ler em *Relações de força* (Ginzburg, 2002, p.57-8).

de comportar uma perda de reputação". No documento de 1932, nosso atraso no Ensino Superior é creditado a nossa "superficialidade de cultura, fácil e apressada, de autodidatas", na qual estão "as causas profundas da estreiteza e da flutuação dos espíritos e da indisciplina mental, quase anárquica, que revelamos em face de todos os problemas" (Azevedo, 1932, p.63).

Após a veiculação do documento pela imprensa, seu redator, Fernando de Azevedo, tomou a iniciativa de organizar um livro com a transcrição do texto original; acrescentou outros escritos e um estudo introdutório, no qual se percebe o sentimento que Aristóteles (1998, p.135) qualifica como "o inverso da emulação", o desprezo (*Retórica* II, 11, 1388b). Retomando o tema do Ensino Superior, Azevedo (1932, p.15) diz que, diante de nossa frágil formação cultural, as "correntes de opinião e de ideias, mal esboçadas, acabaram por estagnar-se no pântano político, em que se ouvia, entre raras vozes proféticas, o coaxar de interesses partidários e de ideias descompassadas"; todas as tentativas para aproximar o ensino superior do espírito científico foram feitas, até então, segundo Azevedo (idem, p.16), por "esforços raramente compensadores de autodidaxia e de viagens de estudos que acabavam frequentemente em viagens de recreio...".

Pode-se objetar que o *Manifesto* e o escrito de Azevedo não são textos acadêmicos, propriamente, embora redigidos e assinados por pessoas pertencentes a essa esfera. De fato, ambos foram elaborados em ambiente de combate, movidos pela intenção de afrontar uma determinada mentalidade e suas decorrentes formas educacionais. O uso do *pathos*, nesse caso, explica-se pelo desejo de provocar no auditório mais do que reflexões teóricas, pois o contexto do discurso revela sua intenção de incitar ações políticas. Reconheço que a pesquisa do *pathos* em textos não explicitamente combativos, mais afeitos à teorização, torna-se bem mais complexa.

Ainda assim, não é uma tarefa irrealizável, como se pode exemplificar por meio dos resultados do trabalho de Viviane da Costa (2005). A autora investigou o discurso de um conjunto de autores católicos contrários ao escolanovismo e à filosofia deweyana, constatando que seus argumentos se resumem a dois enunciados funda-

mentais: as propostas filosóficas e educacionais da nova pedagogia e de John Dewey discordam das orientações do catolicismo; logo, são equivocadas. Costa percebeu que esse argumento recorrente nos autores investigados constitui um entimema, pois sua sustentação é dada por um enunciado implícito que atua como garantia da conclusão: tudo o que é discordante da filosofia e da pedagogia católicas é um equívoco.

A efetividade desse discurso deve ser compreendida em função do contexto: oradores identificados com uma determinada fé religiosa falam a um auditório que compartilha das mesmas convicções; por isso, é dispensável explicitar o enunciado que opera como garantia da alegação conclusiva. Com isso, se compreende também que aqueles autores utilizam o sentimento chamado temor, assim descrito por Aristóteles (1998, p.118) na *Retórica* (I, 5, 1382a): "o medo consiste numa situação aflitiva ou numa perturbação causada pela representação de um mal iminente, ruinoso ou penoso"; sendo assim, "as coisas temíveis são as que parecem ter um enorme poder de destruir ou de provocar danos que levem a grandes tristezas", motivo pelo qual "inspiram medo".

O argumento, então, pode ser assim apresentado, em sua forma completa: as propostas filosóficas e educacionais que discordam da fé do orador e de seu auditório são um erro; para o católico, recusá-las é mais do que uma obrigação intelectual, é um imperativo moral, pois significa afastar o mal, a ruína e a destruição que afrontam o mundo. Desse discurso decorre ainda uma conclusão, também não formulada, porque desnecessária: se as ideias discordantes do catolicismo são erradas, acatá-las é o mesmo que errar, é cair em pecado, o que desperta igualmente o medo na audiência católica.

Há o que temer da retórica?

Embora sem abranger a totalidade das produções do Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia*, espero ter comunicado neste trabalho uma súmula de suas atividades dos últimos anos, no intuito de dar ensejo a novas investigações. Feita a expo-

sição das perspectivas teóricas e teórico-práticas que vimos adotando e procurando desenvolver, desejo concluir o presente escrito esboçando um tema inspirado no provocativo título de um ensaio de autoria de Tarso Mazzotti (2000): quem tem medo da retórica?

Vale lembrar o que foi registrado nestas páginas: a análise retórica visa contribuir para estabelecer o diálogo entre as diversas teorias educacionais, na expectativa de propiciar a formação de uma imagem mais aprimorada do objeto investigado, a educação, em busca de ultrapassar a dispersão epistemológica vigente. Também foi dito que a contribuição da retórica se materializa em recursos técnicos, ferramentas analíticas para o estudo de discursos persuasivos, instrumentos que podem ser aprendidos por todos os interessados em entender o debate teórico e dele participar. Perguntei, então, se essas propostas são realizáveis. Quem pode a elas se opor? Pode alguém temê-las?

Pelo que foi exposto, fica evidente que o primeiro obstáculo à retórica vem do próprio contexto da dispersão epistemológica, no qual o isolamento entre as concepções teóricas opera contrariamente à solução de impasses. Nesse cenário, embora existam agrupamentos dispostos ao diálogo, há certamente aqueles que se cristalizaram em torno de doutrinas, assumindo princípios como verdades imutáveis, únicas, inegociáveis, inquestionáveis – em uma palavra, dogmas. Diante disso, nada convém acrescentar ao que já foi discutido aqui; a retórica é uma tentativa de responder precisamente a esse quadro de dificuldades.

Por outra via, pode-se questionar se não se esconde na retórica o intuito de fixar verdades, não do modo como o fazem as demais teorias, mas, sorrateiramente, por meio da exacerbação da técnica. Não teriam os instrumentos da análise retórica a pretensão de se arvorar como crivos para isolar discursos desviantes? Já me referi a esse problema no corpo deste trabalho, mas cabe acrescentar que, no espaço retórico, os meios de prova não assumem o mesmo caráter que no âmbito de uma ciência exata; trata-se de provas argumentativas, passíveis de serem contestadas por outras, dando início à interlocução entre diversos pesquisadores munidos das mesmas

balizas técnicas. É essa característica, aliás, a responsável pelo caráter dinâmico e democrático da metodologia retórica.

Munidos dessa ou de outra desconfiança qualquer, é sempre fácil encontrar quem se erga contra a adoção de recursos técnicos, sejam eles quais forem. Em última instância, o que se oferece em contrapartida é o paradigma indiciário, cujos problemas procurei indicar neste estudo. É interessante observar que a crítica às técnicas representa, no extremo, um desprezo pela formalização de procedimentos, pelo estabelecimento de um método – palavra que traz, em sua etimologia, o significado de caminho. Sem a demarcação de caminhos, por mais provisórios que sejam, ficamos entregues à intuição, ao que não é transmissível, ao que não se pode utilizar na formação do outro.

Pode-se duvidar, ainda, que da retórica resulte a almejada ultrapassagem da dispersão epistemológica. Aos que exprimem essa preocupação, devemos conceder que dela se origina o maior temor da retórica, justamente porque, no afã de difundir os métodos e na constatação da eficácia de seus resultados, podemos nos desviar para as veredas que procuramos evitar: a retórica pode se tornar mais uma doutrina, impondo uma visão dogmática e reivindicando para si a posse da verdade; mais um tecnicismo, com métodos imutáveis e desvinculados de sua fonte filosófica; pode, ainda, fechar-se para um círculo restrito de iniciados e *experts*.

De fato, como enfatiza Mazzotti (2006a, p.549), a opção pela retórica só ganha sentido no âmago de uma "teoria humanista do conhecimento". Optar pela retórica não é aplicar mecanicamente um método de análise de argumentos, mas sim assumir uma determinada concepção filosófica, a que "não descarta o homem, o sujeito, a pessoa na relação de produção, seja esta qual for". Compreender a relação indissociável entre *logos*, *ethos* e *pathos* e estudar o discurso pedagógico nesse prisma significa, antes de tudo, enxergar o homem como um "animal político, quando responsável por seu discurso", condição imprescindível da democracia e da produção do conhecimento.

***

Por fim, antes que algum leitor atento pergunte ou perceba, respondo eu mesmo: com essas reflexões, pretendi inspirar o que Aristóteles (1998, p.120) qualifica como o contrário do medo, a confiança, sentimento originado na "comunhão de interesses" (*Retórica*, II, 5, 1383a).

Referências bibliográficas

ANDRADE, E. N. F. *O discurso de John Dewey sobre natureza humana e conduta*: contribuições à psicologia e à educação. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

ARAÚJO, R. de C. P. *Lógica, investigação e democracia no discurso educacional de John Dewey*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1998.

_______. *Órganon*. Tradução Edson Bini. Bauru: Edipro, 2005.

AZEVEDO, F. (Org.). *A reconstrução educacional no Brasil*: ao povo e ao governo. Manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.

BARBOSA, A. M. *Recorte e colagem*: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 1982.

BERTI, E. *Aristóteles no século XX*. Tradução Dion David Macedo. São Paulo: Loyola, 1997.

BLOOM, H. *A angústia da influência*: uma teoria da poesia. 2.ed. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

_______. *Um mapa da desleitura*. 2.ed. Tradução Thelma Médici Nóbrega. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 6.ed. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

COSTA, V. *Argumentos católicos contra John Dewey*: análise retórica do discurso de oposição à pedagogia nova. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

CUNHA, L. A. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. São Paulo: Unesp, 2000.

CUNHA, M. V. Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos 50. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n.2, p.39-55, 1999.

______. Ensino Profissional: de Anísio Teixeira, o signatário incógnito do Manifesto de 1932, às concepções de John Dewey. In: VALE, J. M. F. et al. (Orgs.). *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva, 2002.

______. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n.25, p.116-26, jan./abr. 2004.

______. Educação e arte, ou a arte da comunicação, em John Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.86, n.213/214, p.9-20, maio/dez. 2005a.

______. Florestan Fernandes, arquiteto da razão. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

______. John Dewey, the other face of the Brazilian New School. *Studies in Philosophy and Education*, v.24, n.6, p.455-70, nov. 2005c.

______. Recontextualização e retórica na análise de discursos pedagógicos. In: SOUZA, R. F., VALDEMARIN, V. T. (Orgs.). *A cultura escolar em debate*: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005d.

______. Leituras e desleituras da obra de John Dewey. In: BENCOSTA, M. L. A. (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas*: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

______. O Manifesto dos Pioneiros de 1932 e a cultura universitária brasileira: razão e paixões. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n.17, p.123-40, maio/ago. 2008.

______., COSTA, V. Escola Nova e John Dewey na argumentação de autores católicos. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v.9, n.2, p.283-98, 2006.

______., SACRAMENTO, L. F. Os gregos na argumentação de John Dewey. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v.12, n.35, p.278-89, maio/ago. 2007.

______., RIBEIRO, A. P., RASSI, N. A presença de Aristóteles no livro *Como pensamos* de John Dewey. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.46, p.83-107, dez. 2007.

DE MAN, P. *Alegorias da leitura*: linguagem figurativa em Rousseau, Nietzsche, Rilke e Proust. Tradução Lenita R. Esteves. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

DUTRA, L. H. de A. *Oposições filosóficas*: a epistemologia e suas polêmicas. Florianópolis: UFSC, 2005.

GINZBURG, C. *Relações de força*: histórica, retórica, prova. Tradução Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

______. *Mitos, emblemas, sinais*: morfologia e história. 2.ed. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MAZZOTTI, T. B. Quem tem medo da retórica? In: CONGRESSO LATINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 1º, 2000, Rio de Janeiro. *Anais*.... Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação, 2000.

______. A metáfora percurso no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo. In: VALE, J. M. F. et al. (Orgs.) *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva, 2002.

______. Ciências da educação em questão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p.539-50, set./dez. 2006a.

______. A verdade como consenso determinado pelas técnicas argumentativas. In: VIDAL, V.; CASTRO, S. (Orgs.). *A questão da verdade*: da metafísica moderna ao pragmatismo. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006b.

MENDONÇA, A. W. P. et al. Pragmatism and developmentism in Brazilian educational theory in the 1950s/1960. *Studies in Philosophy and Education*, v.24, n.6, p.471-98, nov. 2005.

MEYER, M. Aristóteles ou a retórica das paixões. In: ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. Tradução Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

NIETZSCHE, F. W. Acerca da verdade e da mentira. In: ______. *Acerca da verdade e da mentira. O anticristo.* Tradução Heloisa da Graça Burati. São Paulo: Rideel, 2005.

PAGNI, P. A. *Do "Manifesto de 1932" à construção de um saber pedagógico*: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

PERELMAN, C. *Retóricas*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

______., OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação*: a nova retórica. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REALE, G. *História da filosofia antiga*: léxico, índices, bibliografia. 2.ed. Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2001.

RIBEIRO, R. J. Dizer o indizível. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 4 mar. 2007. Mais! p.4-5.

SIRCILLI, F. *Arthur Ramos, psicanálise e a educação*. Marília: Poiesis, 2008.

TOULMIN, S. *Os usos do argumento*. Tradução Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

2
A construção do objeto de pesquisa

Vera Teresa Valdemarin[1]

A pesquisa, tal como se desenvolve nos programas de pós-graduação e, portanto, nas universidades, é atividade mediada pelo tempo. A denominação dos diferentes níveis para sua realização indica expectativas em relação ao tratamento do tema, à sofisticação do repertório conceitual mobilizado, à abrangência dos dados trazidos para interpretação, entre outras. Todas elas recebem uma demarcação temporal fixada pelas instituições de fomento ou pelas instituições formadoras na qual está pressuposta a ascensão no conhecimento.

Embora a racionalidade que preside a formação do pesquisador estabeleça etapas, certificação – iniciação científica, mestrado, doutorado, livre-docência – e a conquista progressiva da autonomia, o movimento cognitivo do pesquisador não está necessariamente traduzido nessa linearidade. Na transformação da atividade de pesquisa em "ofício do cientista" (conforme denominação de Pierre Bourdieu, 2008) estão entrelaçados elementos teóricos e modos de operá-los com eles, cuja apropriação se dá numa dinâmica cíclica

1 Professora adjunta do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/Unesp. vera@fclar.unesp.br

e cujo avanço implica retornos e revisões. Trata-se de mediação que demanda pluralidade, convergências e afastamentos. Tempos, portanto.

Tomando essas inquietações como chave analítica, o presente texto sintetiza reflexões já apresentadas oralmente em encontros dedicados à discussão da produção da pesquisa[2] desenvolvidas na perspectiva de uma pesquisadora cuja carreira está longe do início e próxima do fim (ainda sem data estabelecida), com dedicação ao ensino, à pesquisa e à formação de novos pesquisadores. Trata-se mais de uma interpretação pessoal do trabalho já realizado, da configuração de regras mediante sua prática e menos de uma sistematização paradigmática. Essa reflexão estabelece diferenças sutis entre metodologia e modos de fazer pesquisa, procedimento que é corroborado por outros autores.

Após caracterizar a prática científica como um saber fazer no qual os conceitos são operacionalizados, Azanha (1992) aponta que é preciso "também ter a sensibilidade e a habilidade para discernir as condições em que sua aplicação seria pertinente ou não (idem, p.143), diferenciando-a do acatamento de regras preestabelecidas e compartilhadas:

> A prática é um *saber fazer* e não um *saber que* aplicado a ela. Não há duas coisas: o saber de um lado e depois a prática à qual o saber se aplica. Há apenas o saber fazer que é a prática. Uma prática ineficaz pode transformar-se numa prática eficaz pela correção de erros, mas somente 'a prática do uso da regra mostra o que é um erro na sua aplicação' (idem, p.180, grifos do autor).

---

2 A primeira versão foi apresentada no II Seminário de Dissertações e Teses, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos/SP, em 2006 e a segunda no VII Encontro Intergrupos de Pesquisa de História da Educação, promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/Unesp, em 2009. A temática é investigada também no âmbito do projeto de Pesquisa "Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores" Procad/Capes.

Apoiando-se em outros encaminhamentos teóricos, Pierre Bourdieu (2001, p.23, grifos do autor) faz afirmação semelhante:

> O *habitus* científico é uma regra feita pelo homem ou, melhor, um *modus operandi* científico que funciona em estado prático segundo as normas da ciência sem ter estas normas na sua origem: é esta espécie de sentido do jogo científico que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio, sem ter havido necessidade de tematizar o que havia que fazer, e menos ainda a regra que permite gerar a conduta adequada.

Na prática de pesquisa estão presentes também as apropriações, pelo pesquisador, de bibliografia de ampla circulação mobilizada para a compreensão de um determinado tema, que por sua vez, impõe significados e direcionamentos. O pesquisador é, antes de tudo, um leitor e, desenvolvendo a metáfora estabelecida por Michel de Certeau (2005), pode-se dizer que torna os conceitos habitáveis "à maneira de um apartamento alugado" (p.49) transformando-os em possibilidade para exercitar a compreensão de um objeto específico.

A explicação que agora se apresenta é, portanto, muito diferente de um capítulo dedicado à metodologia tal como se apresenta numa tese. Lá, é preciso explicitar o respaldo que se tem para realizar o pretendido; aqui, elabora-se uma justificativa do já feito. Análise *a posteriori*, sem garantias de que foi assim. Trata-se de atribuir sentidos para atividades já realizadas, configurados no processo e conformados pelas pretensões do futuro, pelas perspectivas de continuidade abertas.

Assim, o que se apresenta aqui é uma interpretação da construção de um objeto de pesquisa e não a descrição desse processo, e Pierre Bourdieu (2005, p.38, grifos do autor) é novamente citado pela clareza com que expõe e inspira reflexões:

> os diferentes partidos assumidos em matéria de pesquisa, podem parecer algo ajustados à sua necessidade sociológica, ou melhor, justificados nesse registro, portanto, como se fossem muito mais

> racionais, ou então, mais raciocinados ou mais razoáveis do que de fato o foram, um pouco como se tivessem saído de um projeto consciente de si desde o começo. Ora, eu sei, e não farei nada para escondê-lo, que na realidade fui descobrindo aos poucos os princípios que guiavam minha prática, mesmo no terreno da pesquisa.
>
> Sem ser verdadeiramente inconscientes, minhas "escolhas" manifestavam-se, sobretudo, pelas recusas e pelas antipatias intelectuais com frequência pouco articuladas, e apenas vieram a se exprimir de modo explícito muito mais tarde.

Tomando de empréstimo uma comparação elaborada por Paolo Rossi (2000, p.20), a presente exposição descreve o processo de construção de um objeto de pesquisa e, embora seu desenvolvimento não tenha sido errático, a preferência sempre foi dada ao desvio e não ao atalho.

Princípios políticos e ações pedagógicas

Nos anos de 1980, a relação entre princípios políticos e ações pedagógicas afigurava-se como importante para a discussão sobre a formação dos educadores, uma vez que no curso de Pedagogia era possível detectar um conjunto de disciplinas encarregadas de propor valores, conceitos e teorias, e outro conjunto voltado para questões do exercício profissional cuja articulação não era objeto de preocupação formativa. Essa constatação, válida ainda nos dias atuais, comporta inúmeras perspectivas de análise e, por força de disposições pessoais, contexto acadêmico e motivações políticas, foi convertida em um estudo sobre duas obras de Jean-Jacques Rousseau – *Do Contrato Social* e *Emílio ou da Educação*.

O exame de manuais de Filosofia da Educação, utilizados como referência bibliográfica nos cursos de Pedagogia, evidenciou a mesma dicotomia presente nos cursos, que priorizava o tratado pedagógico e deixava em segundo plano ou ignorava o tratado político. O estudo dos textos mencionados (que, certamente, não gerou uma

interpretação original dada a grandeza das obras e as limitações dos primeiros exercícios de análise) afirmou a importância das ações pedagógicas para a concretização dos princípios políticos e do arcabouço conceitual na composição das proposições – abstratas ou prescritivas. Na análise realizada, a teoria pedagógica explicitada no *Emílio* foi considerada uma das faces do contrato político e social, isto é, a estratégia para reger a formação e conciliar a liberdade necessária ao pleno desenvolvimento do indivíduo com a liberdade social, garantia do desenvolvimento de todos os homens. Conceituando estado de natureza, sociedade civil, vontade geral, autonomia, liberdade e soberania, Rousseau entende essas esferas como indissociáveis afirmando que "os que quiserem tratar separadamente da política e da moral nunca entenderão nada de nenhuma delas" (Rousseau, 1968, p.266).

Os estudos iniciais não resultam apenas em produção textual ou certificação (Gonçalves, 1986), eles são, principalmente, possibilidades formativas para o pesquisador que, apropriando-se de leituras, estabelece relações que indicam caminhos futuros, como, por exemplo, o entendimento dos desdobramentos políticos e educacionais contidos nos atos mais banais: "Desses choros que imaginamos tão pouco dignos de atenção, nasce a primeira relação do homem com tudo que o cerca: forja-se o primeiro elo dessa cadeia de que é formada a ordem social" (Rousseau, op. cit., p.46). A ousadia na escolha de um autor desse porte, ousadia de principiante, foi disciplinada pelas dificuldades inerentes à leitura do texto estrangeiro, de outra época, pelo volume de estudos já produzidos sobre o autor que indicam múltiplas possibilidades interpretativas e impõem delimitações, pela sofisticação dos conceitos entrelaçados. Foi compensada, no entanto, pelo aprendizado da incompletude da análise realizada. Obras complexas freiam a pretensão de esgotamento do tema e indicam a necessidade de revisões e aprofundamentos. Orientadores auxiliam essa percepção.

A intenção de estudar a mesma temática na educação brasileira obrigou à elaboração de outro quadro interpretativo para compreender os inúmeros deslocamentos contidos nessa permanência.

A busca por fontes bibliográficas que reunissem proposições políticas e pedagógicas, compondo um sistema de ideias e projetos para sua efetivação, resultou na eleição dos escritos educacionais de Rui Barbosa como *corpus* documental.

Tratava-se de analisar o século XIX como período de disseminação do ideário liberal no Brasil, que, compondo o sistema capitalista como economia periférica, subordinava-se à Europa no terreno da circulação de mercadorias e de ideias. Serviram de inspiração os estudos literários produzidos por Antonio Candido de Melo e Souza (1987 e 1989) e Roberto Schwarz (1981 e 1987), que interpretaram a cultura brasileira no contexto da colonização e apontaram a referência externa como componente intrínseco de nossa formação histórica; procurava-se compreender, na perspectiva educacional, problema semelhante àquele indicado por João Cruz Costa no pensamento filosófico brasileiro:

> Muita ideia mudou e muita teoria nascida do outro lado do Atlântico tomou aqui expressões que não parecem perfeitamente condizentes com suas premissas originais. É que há um *estilo* próprio aos diferentes meios, estilo esse condicionado pelas vicissitudes históricas dos povos, que determina ou que influi na transformação dos sistemas que a inteligência constrói para explicar a vida. (Costa, 1950, p.12)

Tratava-se, por um lado, de considerar o deslocamento das ideias de um contexto a outro e, por outro lado, a adjetivação da educação – educação escolarizada – como estratégia para o desenvolvimento econômico e social. A complexidade desse processo evidencia-se na medida em que é impossível pensar a realidade circunscrita geográfica e nacionalmente, dadas as relações mundiais existentes; ao mesmo tempo, a história local determina a forma específica que os sistemas de ideias assumem em cada contexto particular.

Embora os escritos de Rui Barbosa não tenham a genialidade de conteúdo e forma daqueles elaborados por Jean-Jacques Rousseau, revelam um leitor exigente e arguto. As obras selecionadas para

estudo – *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública* (Barbosa, 1942b) e *Reforma do ensino secundário e superior* (Barbosa, 1942a) – constituem um diagnóstico da educação brasileira no período imperial, apresentando dados numéricos oficiais; um compêndio das ideias educacionais descritas de acordo com seus princípios norteadores e com os objetivos a serem alcançados com a instrução; uma análise comparativa, dada a abrangência dos países cotejados, e um roteiro de ações necessárias para criar uma estrutura adequada às finalidades que se pretendia atingir com a educação escolar.

A erudição e a capacidade de analisar em profundidade tanto as grandes questões da política nacional quanto as questões técnicas ligadas a sua execução, colocaram o autor em posição de destaque no ambiente intelectual do País. Falava vários idiomas, foi leitor voraz da literatura europeia e americana, articulou e estruturou esse conhecimento com vistas a sua divulgação na forma de argumentos que sustentavam seus pontos de vista. Sua arma nos embates foi a palavra registrada em discursos parlamentares, projetos de lei, estudos sobre inúmeros problemas nacionais, cartas, campanhas, conferências e artigos jornalísticos. Essa palavra raramente foi usada com parcimônia. Sua força provém da abundância, das longas frases bem pontuadas que exigem plena atenção do leitor, a fim de que o sentido não se perca nas várias perspectivas entrelaçadas. Tais características tornaram suas propostas uma referência para as ideias educacionais brasileiras e um importante dispositivo de divulgação de obras e pensamentos estrangeiros.

Os textos de Rui Barbosa explicitavam objetivos – políticos, sociais e econômicos – de médio e longo prazo, que requeriam a criação de um sistema educacional estruturado em séries, graus e ramos de ensino. No interior da estrutura, os objetivos pretendidos eram organizados em conteúdos e formas para ensinar e, com o detalhamento dos procedimentos didáticos, revelava-se a intenção de alterar radicalmente não apenas o modo de transmissão de conhecimentos, mas, principalmente, o caminho para produzi-los; além de equiparar as realizações educacionais brasileiras às europeias,

divulgava uma nova perspectiva científica e intelectual, sintetizada no método para ensinar e, por isso, o ponto de partida deveria ser a reforma educacional.

Tais mudanças deveriam ser desencadeadas pelo trabalho docente, conforme as palavras do próprio Rui, emprestadas de Pestalozzi: "Reforma dos métodos e reforma do mestre: eis, numa expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas – a rotina pedagógica" (Barbosa, 1942b, tomo 2, p.34). Assim, a primeira medida a ser tomada na instrução deveria ser a utilização de um método de aprendizagem adequado ao desenvolvimento humano que, por sua vez, representava a antítese do que se praticava nas escolas brasileiras. A fim de atualizar essas concepções em vigor nos países de além-mar, Rui Barbosa compendiou os autores europeus e americanos divulgando as referências teóricas que amparariam a reforma do ensino que, por sua vez, era pensada como a mola propulsora de toda reforma social.

Os métodos pedagógicos ativos enunciados no texto caracterizam-se por concretizarem-se em uma atividade mensurável, palpável. Confluem para essas concepções pedagógicas a primazia dos sentidos como fonte de conhecimento, a necessidade de preparar para o trabalho, de capacitar para a atividade produtiva em resposta a exigências históricas; métodos objetivos para a produção de objetos; atividade como preparação para o trabalho. Em termos de concepção metodológica, Rui Barbosa expressava uma síntese do pensamento pedagógico do século XIX, que tinha no método de ensino intuitivo seu ponto central, utilizando-se, de forma até certo ponto positiva, da situação de atraso do País, na medida em que buscava em cada um dos autores as contribuições teóricas mais significativas ao modelo de ensino e de sociedade que pretende ver realizados.

O conjunto de escritos de Rui Barbosa possibilitou a investigação da articulação entre ideias, valores, normas e procedimentos didáticos, pois a enunciação dos princípios políticos era acompanhada dos exemplos de horários, programas e livros para uso escolar. Traduziu, simultaneamente, as *Primeiras Lições de Coisas*,

de Norman Allison Calkins, autor americano que se destacava na vasta produção de manuais para aplicação do método de ensino intuitivo. Na argumentação de Rui Barbosa, a modernização do País dependeria da modernização educacional que, por sua vez, decorria do trabalho do professor e justificava a necessidade de investimentos em sua formação: reorganização do Curso Normal, contratação de professores estrangeiros e publicação de obras traduzidas para ensinar como proceder.

Assim, pode-se dizer que foi possível reafirmar a existência também no Brasil da forte vinculação entre a filosofia política e a filosofia educacional, mas foi preciso também reorientar a pesquisa para compreender os movimentos de um leitor interessado em interferir na prescrição legal para a educação brasileira. O deslocamento espacial e temporal implicou a necessidade de entender a influência estrangeira nos países dependentes e a síntese interpretativa balizada pelo contexto local das ideias postas em circulação. A inserção do autor em uma rede de relações mais complexa obrigou à ampliação da abordagem, mas possibilitou também aprofundar a análise ampliando as múltiplas situações implicadas na transformação de princípios em práticas pedagógicas, tais como a discriminação de conteúdo e programas, a sequência ascendente dos estudos e o sentido inovador atribuído aos materiais didáticos para a realização dos objetivos idealizados, todos eles decorrentes da escolarização da educação (Valdemarin, 2000).

Prescrições para a prática e princípios políticos

Nessa abordagem, os manuais didáticos produzidos para uso nos cursos de formação de professores revestem-se de novos significados: expressam prescrições metodicamente organizadas para incentivar práticas tradutoras de valores abstratos. Esses objetos banalizados pelo uso cotidiano podem revelar a cultura que uma dada sociedade considera como digna de ser transmitida aos jovens e, por meio dos exemplos, das imagens, da repetição, produzem

consensos sociais. São, também, instrumentos de poder que produzem convencimento por meio de sua estrutura lógica e de seu discurso coerente. Sua adoção como fonte documental expressiva da temática de investigação encontrava respaldo em análises sobre as atividades desenvolvidas no interior da instituição escolar:

> Ocorre que a ciência do sábio, assim como a obra do escritor ou do artista, ou o pensamento do teórico não são diretamente comunicáveis ao aluno: é necessária a intercessão de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagens metódicas (as quais não conseguem se livrar das escoras do didatismo), a elaboração de todos os elementos de saberes 'intermediários', que são tanto imagens artificiais quanto aproximações provisórias mas necessárias, ou *trompe-l'oeil* intelectualmente formadores, já que destinados a desaparecerem na etapa seguinte, para a qual eles terão assegurada a passagem [...] Tal é o papel, por exemplo, dos manuais e de todos os materiais didáticos, mas também o dos exercícios escolares, das lições, dos deveres, dos controles periódicos, dos sistemas de recompensas e sanções propriamente escolares. [...] É necessário reconhecer, entretanto, que aquilo que pode parecer como sendo artefatos ou sub produtos derrisórios, em nome de uma concepção romântica ou 'carismática' da produção cultural, constitui, ao mesmo tempo, a base e o solo de toda a vida intelectual, científica ou artística fecunda. (Forquin, 1993, p.16-7)

Pierre Bourdieu (1992) destaca ainda o papel do ensino na formação de determinados tipos de raciocínio e de pensamento. Para este autor, a escola, instituição criada especificamente para a transmissão cultural, opera em diferentes níveis para produzir, implícita ou explicitamente, determinados hábitos mentais e a disposição para gerar esquemas interpretativos suscetíveis de serem aplicados em campos diferentes de pensamento e de ação, que poderiam ser denominados de hábito culto. Entre os elementos determinantes do processo de inculcação de modos de pensar e de sistemas de pensamento podem ser apontados o modo de aquisição de saberes

produzido pela escola, a natureza dos exercícios, as lições e tarefas que foram impostas aos alunos, as provas a que se submeteram, os critérios segundo os quais foram julgados, bem como o tipo de relação estabelecida entre os alunos e os professores.

Outros autores, tais como Andrè Chervel (1998), Philippe Perrenoud (1995), Yves Chevallard (1991), Michel Verret 1975) e Pierre Caspard (1997) enfatizavam a importância das análises problematizando o conteúdo escolar, os processos de transmissão, sequência e organização dos estudos, dos esquemas gerais mobilizados para provocar a aprendizagem e da temporalidade própria desses processos. Seguindo essas indicações, os manuais didáticos para uso nos cursos de formação de professores foram eleitos como fonte documental privilegiada para compreender as prescrições didáticas como modos de desenvolver hábitos mentais e esquemas interpretativos específicos.

No entanto, a fonte impôs a inversão da pergunta de pesquisa para o estudo da mesma temática. Não se tratava mais de verificar como os princípios eram transformados em prescrições para a prática, mas de compreender como as prescrições para a prática traduziam princípios a elas subjacentes. A relação entre método de conhecimento e método de ensino, eixo organizativo dos manuais, tornava possível analisar o processo pelo qual teorizações sobre o conhecimento são convertidas em prescrições metodológicas para ensinar indivíduos específicos.

Se, nessas fontes, os procedimentos didáticos adquiriam clareza e objetivação, tornava-se imprescindível estabelecer a fundamentação teórica sobre o conhecimento que era entrevista, indicada e pressuposta, mas não explicitada, pelos autores dos manuais.

O estudo aprofundado do empirismo resultou na elaboração de uma síntese dessa teoria sobre o conhecimento (baseada em obras de John Locke, David Hume e Francis Bacon), que afirma a inexistência de ideias inatas e a origem do conhecimento nas percepções dos sentidos humanos. Propor a origem do conhecimento nos sentidos humanos implica a ampliação do poder de interferência na realidade ou, para utilizar a expressão baconiana, na possibilidade

de instauração do reino do homem. Dessa postulação decorre o estabelecimento de um método para definir como os sentidos e o intelecto operam na produção do conhecimento, de modo a garantir validade e segurança para as afirmações (ver Valdemarin, 2004).

Embora essa concepção tenha sofrido alterações ao longo do tempo, permanece dela, até o século XIX, a característica paradigmática da observação (isto é, os sentidos como ponto de origem das ideias), orientando proposições sobre a teoria do conhecimento que se desdobram em proposições sobre o ensino (uma das interfaces do conhecimento) e sobre as atividades mais adequadas a sua realização. Esta concepção vai atingir seu ponto alto nos séculos XVIII e XIX quando, largamente aceita, transcende o âmbito filosófico e explicita suas possibilidades formativas, isto é, quando a epistemologia passa a orientar prescrições e projetos educativos, incluindo aqueles desenvolvidos na instituição escolar.

A constituição do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/Unesp, no ano de 2000, possibilitou desenvolver coletivamente os esforços de trabalho valendo-se da interface com a área de história da educação. Os primeiros manuais didáticos analisados foram: *Primeiras lições de coisas*, de Norman Allison Calkins (1950), em tradução de Rui Barbosa para a língua portuguesa, *Méthode intuitive. Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procedés de Pestalozzi et de Froebel*, de autoria do casal Delon (1892 e 1913), *Plan d'études et leçons de choses pour lês enfants de six à neuf ans*, de Jules Paroz (1875), encontrados em bibliotecas escolares brasileiras e indicados para leitura de professores em diferentes veículos de circulação (periódicos, catálogos de exposições, recomendações oficiais etc.). Esses manuais foram produzidos com o objetivo de orientar a prática pedagógica de professores de escolas elementares para a efetivação das inovações pretendidas e exemplificam a estrutura das lições a serem ministradas, descrevem os passos metódicos do processo de ensino e sugerem a ordenação ou sequência das atividades diárias.

Nessas fontes, a referência à teoria do conhecimento encontra-se, em geral, na introdução, na qual se firma uma concepção do processo de aprendizagem baseado nas percepções dos sentidos que, exercitadas e dirigidas pelas atividades escolares, produzirão o conhecimento desejado. Em torno da fundamentação teórica, constitui-se uma homogeneidade discursiva que, no caso específico, vincula o método de ensino intuitivo à modernização, tanto da sociedade quanto da educação, criando uma identidade entre os objetivos educacionais gerais e os objetivos sociais. O método de ensino é entendido como o recurso pedagógico capaz de atender às demandas da sociedade formando indivíduos portadores das habilidades básicas, como ler e escrever, mas também valorizando o progresso científico e industrial de modo a dar-lhe prosseguimento por meio da formação escolar.

O método de ensino é descrito com regras simples, que podem ser entendidas, memorizadas e repetidas por todos os leitores de modo a participarem, mesmo que discursivamente, das inovações pretendidas. A complexa fundamentação sobre a teoria do conhecimento é sintetizada em regras que, repetidas como um refrão em todos os manuais analisados, acabam por caracterizar o método e revelam o estabelecimento de padrões profissionais, a normatização racional do trabalho docente, a transformação das teorias abstratas em rotinas "praticáveis".

Por um lado, foi possível caracterizar o método de ensino como elemento pedagógico que articulava os princípios e as prescrições para a prática e sua importância como dispositivo formador de tipos específicos de raciocínio para professores e alunos. Por outro lado, tornou-se evidente que a homogeneidade discursiva em torno do método de ensino intuitivo abrigava interpretações diferentes sobre os procedimentos práticos, desvendando outros aspectos do processo de produção e circulação de ideias. Enquanto alguns autores o consideravam um método geral que podia ser utilizado para todos os conteúdos de instrução, outros o consideravam adequado somente àqueles conteúdos cujos objetos de ensino possibilitam percepções dos sentidos. Foi possível também detectar diferenças

significativas no que se refere à função das ciências no mundo moderno: os passos metodológicos propostos no manual de Calkins (1950), por exemplo, priorizam a aquisição do raciocínio científico na transformação das percepções concretas em ideias abstratas; no manual de Paroz (1875), a prioridade é dada ao ensino dos resultados da ciência que se inicia pelas definições, que são memorizadas e generalizadas para abranger outros objetos também gravados na memória.

Pode-se dizer que as duas acepções estão vinculadas ao projeto modernizador da sociedade, em curso no século XIX, mas aliados, cada um deles, a visões específicas do que seria o progresso: um valorizando a capacidade humana de construí-lo e outro, informando os jovens sobre um suposto progresso já conquistado. Assim sendo, na relação entre cultura e escola, a teoria do conhecimento desempenha papel importante na conformação do conteúdo a ser ensinado, mas as variações interpretativas apontam a complexidade dos fatores entrelaçados na atividade educativa.

Essa problematização confluía e amparava-se nos estudos, então recentes, sobre os aspectos internos da instituição escolar que, frente à multiplicidade de abordagens, eram designados pela expressão cultura escolar.[3]

A investigação da mesma temática teve prosseguimento considerando o método de ensino como elemento pedagógico a partir do qual podiam ser deslindadas as formas institucionalizadas das concepções pedagógicas, as propostas para a formação de professores em novos padrões e as recombinações conceituais produzidas pelos participantes do processo de circulação e apropriação de ideias. O método de ensino era, simultaneamente, prescrição para a prática e tradução de teorias sobre o conhecimento e a aprendizagem e sedimentou-se em uma tipologia documental específica: o manual didático para uso nos cursos de formação de professores.

---

3 A fertilidade dessa abordagem foi objeto de reflexões conceituais e metodológicas podendo ser indicadas as seguintes referências: Valdemarin & Souza, 2000; Souza & Valdemarin, 2005; Faria Filho et al., 2004 e Bencosta, 2007.

A continuidade foi também temporal, estendendo-se para o século XX, com o objetivo de analisar interpretações sobre a Educação Progressiva ou a Pedagogia da Escola Nova. O quadro de referências teóricas foi elaborado com a análise das obras de John Dewey e dos relatórios produzidos pelas professoras que atuavam na Escola Laboratório da Universidade de Chicago, em seus anos inaugurais (1896 – 1904). Diferentemente do empirismo, cujos desdobramentos educacionais decorriam da teoria do conhecimento, a experiência reflexiva, conceito-chave nas proposições deweyanas, foi estabelecida com base nas práticas escolares e, posteriormente, foi generalizada e configurada como teoria educacional. Nesse registro, os fundamentos e as justificativas foram privilegiados em detrimento dos modos de fazer, abrindo amplas possibilidades para sua aplicação em diferentes situações e conjunturas educacionais, conforme atesta a produção bibliográfica brasileira.

O estudo de diferentes manuais didáticos produzidos no Brasil para divulgação da Pedagogia da Escola Nova[4] evidenciou uma articulação complexa de elementos configurada nesse material didático. O primeiro deles diz respeito à apropriação das teorias por um tipo específico de usuário: os autores de manuais didáticos que atribuem significado às concepções mediante seu uso. Trata-se, portanto, de analisar o significado construído na correlação dos dois âmbitos, problema complexo já apontado por Michel de Certeau (1994, p.111): "As maneiras de pensar investidas em maneiras de fazer constituem um caso estranho – e maciço – das relações que tais práticas mantêm com teorias".

Os autores de manual são ou foram professores e se valem dessa qualificação profissional para angariarem leitores, prestígio junto às editoras e qualificação para as interpretações que elaboram das teorias, expondo-as como já tendo passado pelo crivo da prática

4 Nessa etapa da pesquisa, foram analisados os seguintes manuais: *Processologia na escola primária* (Campos, 2005 e Valdemarin & Campos, 2007); *Práticas Escolares* (Valdemarin, 2008); *Manual de Pedagogia Moderna - teoria e prática* (Valdemarin, 2008) e *Didática nas escolas primárias* (Valdemarin, no prelo).

(ver Choppin, 2000 e 2004; Bittencourt, 2004 e Silva, 2001). Ao estabelecer modos de emprego das teorias, combinam modos de pensar e modos de usar e, além das sínteses teóricas, consideram a legislação e as relações com a formação institucionalizada e, ao final, configuram um novo repertório de conhecimentos a ser posto em circulação impressa.

É preciso destacar, ainda, a influência do campo editorial nesse tipo de material didático que alimenta tiragens, atualiza as informações e a legislação, acompanha as alterações curriculares dos cursos, mobiliza outros veículos para a divulgação da produção das obras apresentadas como resposta às necessidades dos profissionais da educação. A organização do texto varia, ainda, de acordo com a disciplina a que se destina no curso de formação de professores apresentando, por isso, lógicas, estilos ou esquemas diferenciados.

A construção contínua do objeto de pesquisa

Do delineamento da construção de um objeto de pesquisa, aqui apresentado, emerge a constatação de sua permanente elaboração. A definição de um foco de abordagem e o estabelecimento de fontes documentais pertinentes vão sendo modificados durante a elaboração, entrecruzados com novas possibilidades interpretativas nascidas das interfaces temáticas. Tomando a indicação de Gaston Bachelard (1997), pode-se dizer que os problemas mais interessantes surgem nas "zonas de fronteira", pródigas no campo pedagógico, dada a variedade de atores envolvidos e a multiplicidade de elementos teóricos e práticos postos em jogo.

O entendimento que os procedimentos didáticos não se reduzem aos aspectos técnicos e se articulam aos princípios de diferentes modos, legíveis nas ações desencadeadas, implica considerar a cultura pedagógica a partir das ligações entre as ideias, as teorias e as práticas desenvolvidas por diferentes instituições e agentes, acatando a afirmação de Raymond Williams (1979) que as ideias estão amarradas em continuidades práticas que dão substância ao

processo de formação, que é marcado por pressões e conflitos. Acata-se, também, a advertência do mesmo autor de que não se deve considerar o passado como forma fixa sem influências no presente: desvendar, ainda que parcialmente esse processo, colabora para o entendimento de questões centrais postas à formação de professores na contemporaneidade.

Referências bibliográficas

AZANHA, J. M. P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1992.

BACHELARD, G. *O racionalismo aplicado*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BARBOSA, R. *Reforma do ensino secundário e superior*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942a. (Obras completas, v.9, tomos 1 e 2)

______. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942b (Obras completas, v.10, tomos 1 a 4)

BENCOSTA, M. L. (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas.* Itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

BITTENCOURT, C. M. F. Autores e Editores de compêndios e livros de leitura. *Educação e pesquisa*, v.30, n.3, 2004.

BOURDIEU, P. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

______. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

______. *Esboço de auto-análise.* São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

______. *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70, 2008.

CALKINS, N. A. *Primeiras lições de coisas.* Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde 1950. (Obras completas de Rui Barbosa, v.13, t.1)

CAMPOS, D. G. dos S. *A complexa articulação entre concepções pedagógicas e método de ensino*: manual didático e imprensa periódica. As estratégias de inovação sobre como ensinar (1940 – 1960). Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

CASPARD, P. Le temps scolaire à l'époque moderne: économies et politiques villegeoises. In: COMPÈRE, M. M. (dir.). *Histoire du temps scolaire em Europe*. Paris: Institut National de Recherche pedagogique, 1997.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHERVEL, A. *La culture scolaire.* Une approche historique. Paris, Belin, 1998.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble, La Penseé Sauvage, 1991.

CHOPPIN, A. Pasado y presente de los manuales escolares. In: BERRIO, J. R. (Ed.). *La cultura escolar de Europa.* Tendencias históricas emergentes. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

______. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e pesquisa*, v.30, n.3, 2004.

COSTA, J. C. *O desenvolvimento da filosofia no Brasil no século XIX e a evolução histórica nacional*. São Paulo: USP, 1950 (Cátedra) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1950.

DELON, C. *Méthode intuitive.* Exercices et travaux pour les enfants selon La méthode et les procedes de Pestalozzi et de Froebel transformes et adaptes a l'usage des écoles françaises. Deuxieme partie. Paris: Hachette, 1892.

DELON, F. Ch, DELON, M. Ch. *Méthode intuitive*. Exercices et travaux pour les enfants selon La méthode et les procedes de Pestalozzi et de Froebel transformes et adaptes a l'usage des écoles françaises. Première partie. Paris: Hachette, 1913.

FARIA FILHO, L. M. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, v.30, n.1, jan./abr. 2004.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura.* As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PAROZ, J. *Plan d'études et leçons de choses pour lês enfants de six à neuf ans*. Neuchatel: James Attinger, 1875.

PERRENOUD, P. *La fabricacion de l'excellence scolaire:* Du curriculum aux pratiques d'evaluation. 2.ed. Genebra: Droz, 1995.

ROSSI, P. *Naufrágios sem espectador.* A idéia de progresso. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Difel, 1968.

SCHWARZ, R. *Ao vencedor as batatas*: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. São Paulo: Duas cidades, 1981.

______. *Que horas são?* São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SILVA, V. B. da. *História de leituras para professores*: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos "manuais pedagógicos" brasi-

leiros (1930 – 1971). Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SOUZA, A. C. de M. e. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.

_______. Dialética da malandragem. In: DASCAL, M. (org.) *Conhecimento, linguagem e ideologia*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

SOUZA, R. F. de, VALDEMARIN, V. T. (Orgs.). *A cultura escolar em debate*: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005.

VALDEMARIN, V. T. *O artifício do natural.* Ensaio sobre a naturalização do histórico nas teorias pedagógicas contemporâneas. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, UFSCAR, 1986.

_______. *O liberalismo demiurgo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

_______. *Estudando as lições de coisas*. Campinas: Autores Associados/ FAPESP, 2004.

_______. O manual didático Práticas Escolares: um estudo sobre mudanças e permanências nas prescrições para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.17, maio/agosto, 2008.

_______., SOUZA, R. F. de (Org.). Cultura Escolar – história, práticas e representações. *Cadernos Cedes*, n.52, Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2000.

_______., CAMPOS, D. G. S. Concepções didáticas e método de ensino. *Paidéia*, v.17, n.38, 2007.

VERRET, M. *Le temps des études*. Paris: Atelier Reproduction des theses, Universite Lille III, 1975.

WILLIAMS, R. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

3
A Escola de Grenoble e a culturanálise de grupos

Denis Domeneghetti Badia[1]
José Carlos de Paula Carvalho[2]

> *O sonho programou a práxis social, fato que ignoram os ingênuos para quem a economia é só economia e o sonho só sonho; ignoram as transmutações na neguentropia, as conversões do imaginário ao "real", do "real" ao imaginário, do fantasma à práxis (o avião) e da práxis ao fantasma (o cinema). A sociedade é muito mais manipulada por seus mitos do que os pode manipular. O imaginário está no âmago ativo e organizacional da realidade social e política. E quando, pelos seus traços informacionais, o imaginário se torna generativo, será então capaz de programar o "real" e, em se neguentropizando de modo práxico, torna-se o "real".*
>
> (C. Castoriadis – E. Morin)

1 Denis Domeneghetti Badia, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (Campus de Araraquara) e Diretor do Centro Interdisciplinar de Pesquisas sobre o Imaginário (CIPI – FCL – UNESP – CAr).
2 José Carlos de Paula Carvalho, Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

A culturanálise de grupos foi elaborada por J. C. de Paula Carvalho como metodologia de uma antropologia das organizações educativas.

Tendo como pano de fundo a filosofia da cultura do Círculo de Eranos (Ortiz-Osés, 1994) e a noção de função simbólica elaborada por Cassirer, perspectivada em uma filosofia das formas simbólicas, Paula Carvalho afirma que toda abordagem do real só pode ser feita pela mediação simbólica, ou seja, pelos sistemas e práticas simbólicas e, assim, esse universo das formas simbólicas organiza o real social como cultura. Por conseguinte, todo grupo sociocultural organiza o comportamento e educa por meio, especificamente, do sistema simbólico e da prática simbólica que ele veicula. Esse é o conceito ampliado de educação no qual, entretanto, a educação em sentido estrito é a prática simbólica basal de sutura das demais práticas simbólicas.

Daí emerge, na Escola de Grenoble (Badia, 1999), a noção de imaginário como cultura. O imaginário é a imagem plural e multifacetada que uma sociedade faz de si mesma ou, em termos mais específicos, os conjuntos psicoculturais que funcionam como polissemias simbólicas.

Como lembrava a Escola Cultura e Personalidade, apoiando-se em Freud, na cultura temos uma função manifesta, a cultura manifesta do grupo sociocultural, e a função latente, que nos dá a cultura encoberta do grupo sociocultural. Assim a noção de cultura como imaginário identifica três funcionamentos ou aspectos da cultura: a cultura patente, a cultura emergente e a cultura latente. A cultura patente está nos limites daquilo que os teóricos da organização chamam de cultura organizacional, ao passo que a cultura latente refere-se aos dinamismos inconscientes de estruturação e funcionamento da cultura manifesta. A cultura emergente, por meio dos ritos, mitos, ideologias e valores, permite captar tanto o aspecto patente – praxeológico da cultura de um grupo quanto os componentes afetivos-residuais da ação sociocultural nos grupos.

Desenvolvendo esse aspecto, que a culturanálise de grupos encampa, a Escola Cultura, Organização e Inconsciente ou Antro-

popsicanálise Institucional (Anzieu, 1984; Kaes, 1980) diz que, em todo grupo sociocultural, há duas dimensões do trabalho e da ação: o polo técnico (as tarefas que levam o grupo a se organizar) e o polo fantasmático (a vida afetiva dos grupos, como diz M. Pagès). Portanto, estudar ou mapear, tanto mapas de realidade quanto mapas de consciência do grupo, é levantar a cultura patente no polo técnico do trabalho e a ação do grupo, bem como a cultura latente no polo fantasmático do trabalho e ação do grupo. A cultura emergente é um viés estratégico, pois capta ambos os polos, dando pistas de ambas as culturas.

Desde sua Tese de Titulação, seguindo-se os Projetos Integrados de Pesquisa e os inúmeros trabalhos de colaboradores em culturanálise de grupos, Paula Carvalho levantou o seguinte mapa das heurísticas em culturanálise de grupos.

1. Mapeamento da cultura patente:
   - 1.1. heurísticas socioantropográficas (o esquema de P. Erny: fatores, agentes de socialização, instituições, atos pedagógicos, dinamismos e processos – trata-se do "perfil etnográfico");
   - 1.2. heurísticas praxeológicas (a lógica da ação racional em Godelier e a *chart* de Malinowski);
   - 1.3. heurísticas diastemáticas (o estudo do espaço e suas configurações): a configuração da "paisagem mental" (modos de pensar, sentir e agir configurados como imagens e ideias) como *outillage mental* do grupo (suportes linguísticos, aparelho perceptual, aparelho conceitual, aparelho imagético-simbólico).

2. Mapeamento da cultura emergente:
   - 2.1. heurísticas héxicas (os resíduos e as derivações de Pareto; ideo-lógicas de M. Augé; mito-lógicas de Lévi-Strauss e axio-lógicas de Parsons-Kluckhon e Gurvitch; rito-lógicas de Th. Maertens; personalidades modais de Devereux e a cotidianidade oximorônica de P. Carvalho-Badia);

2.1. heurísticas mitopeicas (as imagens-desejo de Bloch e as consciências dissimultâneas de Tacussel; as sensibilidades de Febvre; as metáforas obsessivas de Mauron; as imagens simbólicas e os complexos culturais da poética do devaneio de Bachelard e a imaginária hipárico-onírica de Frétigny e Virel);
2.1. a configuração das estórias de vida pessoal e do grupo de base e o diário de *rêveries*.

3. Mapeamento da cultura latente:
   3.1. heurísticas tesmiósicas (rito-lógica da corporeidade e socioanálise do protomental);
   3.1. heurísticas catéticas (a socianálise do protomental e a fantasmanálise de grupos de Bion, Ll. Mause, Anzieu e Kaes);
   3.1. heurísticas mitopoiéticas (a mitocrítica de discursos e a mitanálise institucional de G. Durand e P. Carvalho);
   3.1. heurísticas arquetipais (a arquetipologia das figurações mítico-imaginais, o AT.9 e o mitodrama);
   3.1. a configuração régia do banco de sonhos individuais e grupais e o diário de sonhos.

4. Complementações heurísticas: os devaneios, as conversas paralelas e, em contraponto, o ensimesmamento, as práticas intersticiais e as práticas da dejeção, o chiste, o sonho acordado, o ludismo transicional do espaço potencial, do liminoide, do ek-noide, do anoide a tipologia das consciências dissimultâneas, a fenomenologia dos complexos e a imaginação ativa, as encenações, cenarizações e teatralizações, o onirismo grupal e o imaginal.

Observando que a escolha das heurísticas cabe ao pesquisador, segundo sua formação prioritária e a situação de campo, Paula Carvalho insiste em que, para um mapeamento da cultura patente, seja utilizada a *chart* de Malinowski e o perfil etnográfico de Erny; para o mapeamento da cultura emergente, destaca como estratégicas

o estudo dos valores, o estudo dos ritos e o estudo das ideologias; enfim, para um mapeamento da cultura latente, o AT.9 de Yves Durand e o levantamento dos microuniversos míticos do grupo, que podem se desdobrar como mitodrama, acrescidos do banco de sonhos, desenvolvido por J. Duvignaud.

Apresentamos, dada a sua importância para a pesquisa de campo, mais especificamente no âmbito da cultura patente, a *chart* de Malinowski e o perfil etnográfico de P. Erny ampliado por Paula Carvalho.

O objetivo é o estudo da escola como instituição e como grupo sociocultural na organização de seu projeto pedagógico-administrativo e de suas atividades internas e nos contatos com a comunidade, colhendo-se as falas do diretor, da equipe técnica, dos professores e dos alunos, nos aspectos e questões que lhes são específicos, discriminados segundo o roteiro abaixo.

1. Um estudo esquemático das diretrizes da cultura organizacional (a *chart* de Malinowski) ou a educação praxeológica (Godelier)
   1.1. Localização e histórico da Escola
   1.2. O esquema da *chart* (mapeamento): confrontar a Legislação em vigor, a estrutura administrativa e a direção de unidade escolar, o organograma da escola, o plano da escola e as falas do diretor, da equipe técnica e dos professores para se detectar a labilidade entre o "ideal" e o "real", a dimensão da escola-instituição e da escola-grupo.

Carta, mapeamentos ou estatutos de uma instituição ("charter") é o sistema de valores em nome do qual os homens se organizam, filiam-se a organizações já estabelecidas. Pessoal de uma instituição é o grupo que se organiza segundo certos princípios de autoridade, de divisão de funções, de distribuição de direitos e deveres. Regras ou Normas de uma instituição são as aquisições de ordem técnica: *know-how*, hábitos, normas jurídicas, injunções morais e costumes, que são aceitos pelos filiados ou impostos con-

tra sua vontade. Pessoal e Regras emergem da carta e dela dependem. Toda organização se funda nos entornos materiais (cultura material) a que está intimamente ligada, sendo-lhe os suportes materiais das atividades. Atividades dependem das capacidades e aptidões, do poder, da honestidade e da boa vontade dos filiados; ao passo que a regulamentação exprime condições ideais de execução; as atividades passam como conduta efetiva, enquanto a regulamentação é verbal. Função é o resultado bruto das atividades organizadas, opondo-se à carta, quer dizer, à finalidade (aos fins) buscada. (Malinowski, 1968, p.48).

2. O perfil etnográfico de Erny (1982) ampliado por Paula Carvalho (1982): os *elementos* constantes constituintes da descrição etnográfica são, por um lado, *fatores e agentes* e, por outro lado, *mecanismos e processos.*
   2.1. Fatores (são os "meios" ou o "entorno", ou o "ecossistema"/ sistema aberto de uma biocenose): meio nacional e meio étnico, meio linguístico e meio ideológico, meio de vida e meio de trabalho, meio de pertinência e meio de referência, incidências dos estratos sociais e das classes sociais, funções respectivas da casa e da rua, tipo de *habitat*, urbano ou rural, reunido ou disperso. Em suma: a totalidade das condições exteriores onde vive e se desenvolve o indivíduo, influenciando-o como seu ambiente ao mesmo tempo físico, social e cultural. Mas há as "instituições", que são "meios especializados e organizados",

destinando-se prioritariamente ou de modo derivado à "socialização" do indivíduo: a família, restrita ou ampliada, com suas extensões e possíveis substitutos; a frátria, a linhagem, o clã; a escola, os institutos especializados de assistência social, a Universidade e seus programas de extensão à comunidade escolar e paraescolar, os locais de educação pré-, pós-, peri- ou paraescolares; as classes de idade e suas categorias, como bandos, "tribos", gangues, clubes, movimentos de fraternidade, dormitórios e casa comuns de agrupamentos de jovens; locais de trabalho e aprendizagem profissional; associações de qualquer natureza, cooperativas, sindicatos; exército e Igreja; "sociedades de iniciação" (tribos, gangues, pseudoespécies), hospital, prisão, eventualmente; a influência, quais e como da mídia. Destaque especial deve ser dado às "organizações": administrações, burocracias, legislações, programas, calendários, planos de atividades, sistemas de segurança e policiamento, de mutirão, tipos de arquitetura, ocupação do espaço... Mas "meios, instituições e organizações" encarnam-se concretamente em *agentes de socialização e atos pedagógicos* em que se decompõe todo e qualquer processo de socialização / integração.

2.2. Agentes de socialização: pais, avós, irmãos e irmãs, colaterais de parentesco (tios etc.); domésticos, babás e governantas; pares, companheiros, colegas, primogênitos; preceptores, instrutores, professores, vigilantes, monitores, animadores, líderes de grupo e lideranças; educadores, recicladores, orientadores, psicólogos; "iniciadores", mestres espirituais, gurus; padres, religiosos; personificações da lei, policiais, magistrados, guardas; agentes míticos, entidades, padrastos e madrastas, gênios, almas e espíritos, anjos e demônios, ancestrais, personagens lendários; animais domésticos.

2.3. Atos pedagógicos: designar, enunciar, informar, contar, repetir, explicar, instruir, interpretar, ensinar; mostrar;

propor modelos, dar exemplo; sugerir, aconselhar, persuadir, convencer, inculcar, doutrinar, domesticar; guiar, dirigir; habituar, acostumar; despertar, interessar; revelar, iniciar; escutar, deixar expressar, impor silêncio; questionar, interrogar; julgar, apreciar, desprezar, louvar, criticar, valorizar, desvalorizar, propor um exemplo; deixar fazer, permitir; sancionar, punir, recompensar, frustrar, gratificar; aprovar, proibir, desaprovar, reprimir, interditar, advertir, ameaçar; incitar, solicitar, encorajar, desencorajar, provocar, estimular, excitar; levar a, obrigar, impor; gracejar, "gozar", zombar, culpabilizar; transgredir.

2.4. Mecanismos: a imitação; o condicionamento, o hábito, a aprendizagem; a censura, a repressão; o deslocamento, a compensação, a sublimação, a simbolização, a ritualização; a introjeção, a interiorização, a formação de imagens, a identificação; a projeção, a produção de fantasias e de fantasmas, a exteriorização, a expressão; a ansiedade, o bloqueio, a inibição, a fixação, a regressão, a puerilização, a infantilização; a transferência; a motivação, a aspiração, a atração, as ligações afins, as afinidades, o chamado, a escolha; a intelectualização, a racionalização, a conscientização; a classificação, a competição, a categorização, a comparação, a avaliação, o juízo, a crítica, a contradição; a comunicação dos inconscientes, a afetividade, a partilha das imagens, fantasias, o jogo, o sentimento de comunhão e de comunidade, o sentimento de destino comum, os ideais; a formação de complexos, de atitudes, de opiniões, de estereótipos de comportamentos, os preconceitos.

2.5. Processos: maturação, integração psicofisiológica e social, impregnação linguística e cultural, modelagem inconsciente do espírito e da afetividade, formação de um sentimento de identidade.

2.6. Outros:
- levantamento das principais dificuldades e problemas da / na escola e as tentativas de equacionamento e / ou soluções;
- a existência, formas e modos de ação dos etnocentrismos pedagógico-gestionários;
- a existência, formas e modos de ação dos preconceitos e de suas "estratégias" eventuais;
- a presença da "problemática da Sombra" (individual, grupal, social, coletiva, biológica);
- o estatuto do corpo e seu "tratamento" em suas extensões (roupas, tatuagens etc.);
- as inovações introduzidas no âmbito da escola, funções, finalidades e eficiência;
- a cogestão;
- a presença de fatos e ações considerados como "violência", o porquê e o como do encaminhamento;
- os rituais de confraternização, os ritos de expressão e os jogos, os ritos "instrumentais" (burocratização da vida escolar), os ritos de "tribalização";
- os modos formais e informais de presença da comunidade na escola e o confronto possível entre burocratização e participação;
- os ideais, os desejos, os projetos e planos, as expectativas.

As pesquisas culturanalítico-grupais em etnografia de escolas

Nosso objetivo não é, aqui, mapear os trabalhos já realizados em culturanálise de grupos sem ou com escolas, pois já o fizemos em outro texto (Badia, 1999). Tampouco apresentar na íntegra o texto do trabalho com etno escolas (Paula Carvalho, 1992; 1994a; 1996; 1997; 1998; 1999) constante do primeiro Projeto Integrado Feusp-CNPq.

Nosso propósito é apresentar, de maneira sucinta, os blocos semânticos das conclusões finais da pesquisa que realizamos em três escolas: o Colégio Iavne – Beith Chinuch (São Paulo-SP), a EEPSG. João Pedro Ferraz (Ibirá e Termas de Ibirá-SP) e o Liceu Pasteur (parte francesa, São Paulo-SP).

Em termos quantitativos de expressividade do universo de pesquisa, no Colégio Iavne - Beith Chinuch, foram pesquisados 143 alunos (a totalidade da escola) e dessa amostragem retidos 89% dos Colegiais e 45% das demais séries; da EEPSG. João Pedro Ferraz, foram pesquisados 173 alunos, representando 85% do alunado, sendo retidos 71% dos Colegiais e 30% das demais séries; do Liceu Pasteur (parte francesa), pesquisados 98 alunos, representando 80% do alunado, retidos 74% dos Colegiais e 40% das demais séries. Como heurísticas para todos os aspectos da cultura (patente, emergente e latente) foram utilizados prioritariamente: o perfil etnográfico, com as entrevistas semiestruturadas, os questionários temáticos e a observação participante; as composições temáticas; as ritológicas; as técnicas de "imaginação ativa", a detecção temático-obsessiva juntamente com o "caderno de devaneios" e o "caderno de sonhos"; e fundamentalmente o AT.9.

Reproduzimos, aqui, as conclusões finais sobre as *paisagens mentais* das escolas e os tipos de cultura escolar / imaginários, que encerram a pesquisa na dimensão das culturas patente e emergente. No Colégio Iavne, "predomina" uma "educação configurativa" (segundo G. Bateson e M. Mead [1971], nessa cultura há um "padrão de simetria" no aprendizado entre-pares) e mesmo "pós-figurativa" (aqui, o aprendizado está figurado de antemão pelos adultos que o transmitem aos jovens: "padrão de complementaridade"), no caso de a tradição ser muito marcada, e para tanto basta que nos remetamos, no "perfil etnográfico" ou "culturas patente-emergente", à gama integrada de agentes de socialização, envolvendo ancestralidade, pela família, os *peer groups*, a escola como comunidade aos religiosos; se teremos traços de "cultura pré-figurativos" ("padrões de reciprocidade", os adultos aprendem com os jovens, e mais, só esses conseguem vislumbrar laivos de

um futurível), poderemos somente presumir sua existência pelos indicadores socioeconômicos e, de certo modo, pelos movimentos de juventude; entretanto, não temos elementos mais seguros, além do que se nos afigura, em uma educação de teor tradicional, certa incompatibilização... Não obstante, o "cosmopolitismo" dos judeus e o sionismo na política da "Aliah" poderiam sugerir o contrário... Mas, atendo-nos no já referido "perfil etnográfico", aos "atos pedagógicos centrais", talvez seja mais prudente em termos de material que a resposta seja dada pela configuratividade, no qual pais e filhos aprendem em comum e trocam experiências dado o ritmo de mudança heterocultural, onde persistem, entretanto, a nosso ver, marcas pós-figurativas de rompante à disputa da prioridade. As comunidades (movimentos comunitários, clubes etc.) são extensões da "comunidade de destino" e da "comunidade emocional" (expressões da socioantropologia do cotidiano de M. Maffesoli) que, apesar de algumas desavenças internas (apontadas por alguns protocolos do AT.9) soldam-se no sentido de preservação e desenvolvimento da cultura do judaísmo contra a assimilação. E é importante marcar as molduras "espaciais" (a "geoteologia", segundo Neher, de "Eretz Israel") e "temporais" (a escansão das atividades por um tempo sagrado judaico, marcado pela renovação sabática e pelas festividades além de atividades aparentemente profanas e de cultura; por exemplo, presenciamos a comemoração dos Quatrocentos Anos da Inquisição Espanhola, a elaboração do painel com a história de vida das famílias e com a história de vida da comunidade Iavne-Beith Chinuch) que se nimbam de significação etnorreligiosa. Nesse sentido, o "vínculo orgânico" é de extrema importância. Por tais razões, falaremos da existência de uma "cultura expressiva" fundamentalmente (e dadas as condições socioeconômicas, apesar de encontrarmos nos protocolos, como aspirações, planos e sonhos acordados, a profissionalização, não se trata de uma "compulsão praxeológica", pois não estamos, como lembra Bourdieu, aqui no caso, na dinâmica única de uma sociedade competitiva, nem a aquisição de títulos escolares capacitará mais ou menos para a estrutura ocupacional, desde que, ainda lembra Bourdieu, os lugares já es-

tão, de certo modo, garantidos, porque "de raiz") e, assim, de uma "educação expressiva de teor tradicional", portanto envolvendo "ritos de consenso e ritos de diferenciação" (Bernstein) etnotípicos.

Trata-se, portanto, de um "imaginário da ordem", com um acréscimo, da "ordem da Tradição Judaica", pois é a dimensão religiosa do judaísmo, de modo sócio-histórico e / ou de modo mitopeico, que informa a formação sempre a partir da ontologia e da ética do "Naasse Venichma" e do sentido de cumprir e realizar a Torah. Por isso encontramos com os próprios alunos um "mapa" bastante preciso de valores (a axiologia judaica). É uma "pedagogia da Tradição", aliás, pautada pelos rituais vários de iniciação às classes de idade (o mais conhecido, o Bar-Mitzvá), mas também às confrarias do saber "esotérico".

No caso da EEPSG. João Pedro Ferraz é ineludível a enfática presença, talvez não tão articulada em seus nós de significação, como em toda escola pública (aqui temos um tipo especial: a "escola rurbana" da "rurbanização" de Gilberto Freyre, com uma amostragem de miscigenação e caldeamento de imigrantes e migrantes estonteante, num "sincretismo" [Canevacci] de "pensamento mestiço" [Gruzinski]) da "educação instrumental" e, portanto, da praxeologia, um dos padrões de respostas em muitas questões, e por vezes dotados de priorização, portanto também dos ritos de escolarização, esses talvez pouco articulados ou sem toda a pregnância que lhes empresta Bourdieu e o ensino francês do Liceu Pasteur, por exemplo. Mas se as rito-lógicas racionais / produtivas enfraquecem, se arrefecem (apesar de muitas respostas do desenho orientado, na questão 12, sobre o traço pós-moderno e heterocultural da "revolução escolar", assim como exemplificações muitas da "matriz cultural do moderno" em oposição ao tradicional, na escola, citar precisamente a importância do "curso de processamento de dados" e de "computação"...), também tenderá à progressiva implosão / explosão ou corrosão do "imaginário da ordem"correlato.

Por isso, ficamos com um "imaginário da ordem problemática", que abre espaço para a presença da "educação expressiva", entretanto dentro dessas contextualizações corrosivas e explodidas, não

havendo lugar, portanto, para uma reprodução axiológica rigorosa, pois a "tábua de valores" é reapropriada e reinterpretada, o que torna a educação expressiva existente na escola, ampliada e permeada pelos ritos de consenso tornados ritos do orgânico-convivial e os ritos de diferenciação postos sob a égide da "*generation gap*" e da "cultura configurativa", também da "cultura bipolar" (aquela que na "heterocultura pós-moderna" se nutre simultaneamente, em "*bricolage*", de duas matrizes: Tradição e Modernidade, segundo Balandier e Poirier). Entretanto, essa matriz ou matriciamento explodidos expandem-se rumo à presença dos "vazios institucionais" e dos "lugares da anomia", ainda que "transversalmente" ou à "margem paralela", de modo que teremos lugar para certas manifestações da educação expressiva como "educação fática" (o "fático" será também um dos padrões de respostas em muitas questões, e por vezes dotado de prioridade) e para certas manifestações do "imaginário anômico / a-estrutural" com os ritos da socialidade proxêmica, os ritos atópicos e os ritos da corporatura.

Nenhum "perfil etnográfico" se processualiza sem ritos e, se nos remetermos ao mapa da cultura patente, veremos que o tempo escolar nas escolas laicas e públicas perdeu a dimensão ontológica de um "ritmo sagrado" (como nas escolas confessionais, mas sobretudo nas etnoescolas, judaicas sobretudo, assim, em nosso caso, o Colégio Iavne): temos um calendário em "mosaico", marcado pelo descaso e, se com Roberto da Matta, no caso da presença temporal do "sagrado" no Brasil, lembrarmos que há três momentos-ritmos sagrados do Tempo, mas diversamente distribuído em sua organizacionalidade e gestoreidade por várias instituições sociais (a Semana Santa e a Igreja, o Carnaval e o Povo, a Semana da Pátria e o Exército), vemos que a escola acolhe, em pálido eco, "comemorando" (é o sentido ritual de "ceremony" na antropologia ritual britânica), a Pátria e uma que outras datas cívicas. Assim, foi-nos mencionado como "atividades culturais constantes", ou ritos de consenso da cultura expressiva, o "passeio ciclístico de Sete de Setembro"; mas também a "gincana do Grêmio" e as "festas juninas" que, essas, derrapam já rumo à presença de uma educação fática e de ritos

de consenso tipo orgânico, talvez indo mais além se observarmos com G. Durand toda a polivalência simbólica do "junino", além de ambos os eventos serem uma "festa" de certo modo incorporando-lhe, por mais escamoteado que seja, sua fenomenologia tal como nos mostraram Caillois (o sagrado de transgressão), Duvignaud (o anômico tendencial), Wunenburger (a numinosidade do contato), Huizinga (o lúdico-transicional), dentre outros.

Entretanto, há um fato ritual da maior importância: se descontarmos certa sacralização / ideologização da merenda, em voga em campanhas e planos educacionais e assistenciais, poderemos dizer que o único obstáculo que encontramos à aplicação da pesquisa foi ... o espaço-tempo da merenda tem que ser respeitado e a aplicação interrompida, se for o caso, ou seja, é um evento ritual da maior significação, pois é o que rompe o tempo profano e instaura outra qualidade de tempo junto com outra composição congraçamento de espaço. Realmente, é a merenda um ritual fático-proxêmico envolvendo uma "oralidade grupal", apresentando sim um caráter de "deipnon-comunhão" (ou "eranos"...) juntamente com certa perversidade petroniana do "Satyricon" (a manducação), que também é um ritual de mesma estirpe e que chamamos por antonomásia (aliás observado em muitos outros lugares de convivialidade, como a praça, o barbeiro, os bares, sobretudo envolvendo uma guerra-cortejo picante de sexos) de "parentesco de gracejo e zombaria", nos termos de Radcliffe-Brown e Mauss. São, entretanto, as pichações ("ritos intersticiais de dejeção") e as depredações que nos brindam com um riquíssimo e nunca explorado, ao nosso conhecimento, material de que a escola e Ibirá são surpreendentes palcos, os "rituais de corporatura" e os "devaneios musculares", os "mimodramas da goela primal" – sobretudo presentificando-se no "*orgasterion*" (no sentido etimológico de "*orge*") que são as "Termas de Ibirá" (banhos, saunas, matas, capões, fontes, brejos, riachos, lamas sagradas, ervas defumantes etc.) –, tudo a constituir-se como densos recortes temáticos, sobretudo o "cogito corporal", pois é não só um aspecto do imaginário da escola, mas do imaginário de grupos pseudoespeciatórios ou "tribos", além de ser um

grande tema a ser retrabalhado desde a antropologia e pedagogia do gesto de Jousse e Fromont.

Pelo que toca ao Liceu Pasteur, temos uma situação mais cheia de meandros, com isso querendo indicar a necessidade de uma leitura em dois níveis, ou melhor, de uma "*lecture du soupçon*", "sintomática" mesmo. Em que sentido? No sentido de uma realidade apresentar-se aos olhos dos alunos de um modo e de ser a eles apresentada de um modo outro que, se extremamente contraditorial com a primeira visão, precisa ser atenuado para persuadir... enquanto, nas "profundezas", se exerce um controle larvar. Inútil dizer que o inconsciente dos alunos registra isso... e daí a elaboração de respostas "estéticas", reproduzindo um "modo estético" de ser característico do universo francófono, como aliás acusou-o o próprio E. Morin. Esse "modo estético" consiste naquilo que G. Durand chamou de "gidismo social", ou seja, um modo "crítico" no vazio sem as correlatas implicações éticas ou comportamentais, o que leva a uma clivagem entre o que se diz e o que se faz, como Jaurès já criticara na cultura francesa de teor iluminista; e, ao mesmo tempo, leva a paliativos e à atenuação da angústia. Seria como "uma representação do eu na vida cotidiana", fato denunciado também, por exemplo, por Duvignaud: a discussão acontece sempre em termos de "cultura", portanto em torno a um ideário e a logomorfias, quando não só em torno de palavras e, mais sofisticadamente, como mostrou Barthes, em torno de "logotécnicas" (discursos competentes).

Seria preciso contrapor a tal enfoque, que não se pretende exclusivista, nem excludente, as considerações tão ricas de M. Maffesoli em torno do "paradigma estético", no qual evidencia como que uma "ética do estético" característica da pós-modernidade, que explode na cultura latente dos AT.9 do Liceu Pasteur. Por isso vemos – amplificadas pela rede de leituras crítico-sociais, estendendo-se dos existencialismos aos decadentes e ao absurdo, envolvendo autores como Sartre, Camus, Céline, Bloy, Rimbaud, Gary, Larbaud, Péguy, Claudel, Le Clézio, Rolland, Zola etc. dentre muitos citados no questionário – as críticas à evolução e ao "progresso" na "ética"

do "espírito do capitalismo", de certo modo neutralizadas pelo "esteticismo" e um certo "*bien rangé*" característico do "complexo burguês do homem austero" (Houaiss). Exatamente essas molduras do individualismo burguês são reproduzidas no universo escolar francófono, como já conhecemos tão bem das descrições de Lapassade e Lobrot, de Bourdieu, mas sobretudo de Duborgel. À frente delas, vemos como tais "molduras" aqui são reproduzidas em termos de uma "educação instrumental" – em que pese "A Reprodução", o sistema educacional francês crê na "*réussite*" e no currículo – que, como lá, portanto integrada ao sistema global da reprodução cultural, é temperada pela arte como "educação expressiva". Observemos, entretanto, que aqui há como que um deslizamento "tropical" vindo a beneficiar com certa expressividade verdadeira os setores das artes no Liceu Pasteur. Em termos das molduras, também, apresenta-se uma "cultura configurativa". Entretanto, assistimos a dois deslizes, aqui como lá: os "*peer groups*" – naquilo em que são possíveis contornando-se a privacidade burguesa, esboçando-se "tribos" – acabam por desenvolver os pródromos do que seria, ou será, uma "cultura pré-figurativa". Afinal, Maio de 68 não está tão longe assim das camadas liberais e intelectuais parentais! Mas isso assustou! Por isso o deslize de um larvar controle por uma "cultura pós-figurativa", que se esconde como tal, ou mesmo que se deixa entrever, criando em alguns casos, dado o confronto de impossível síntese, uma situação de "double bind" sociocultural, como mostrou especificamente Yves Barel. À frente disso, desenvolvem-se os ritos correlatos apontados por Bernstein, sendo que o consenso é, de fato, problemático, conquanto assim não se apresente. Observe-se que a "disciplina" e a "organização" primam como ritos no dimensionamento dos espaços físico e mental. Assim, há um "imaginário da ordem problemática" (na realidade, problematizável, pois que escamoteada e, se reconhecida, resolvida através ...do esteticismo).

G. Poulet mostrou que há toda uma crítica temática a ser construída em torno do Espaço e Tempo como categorias basais do imaginário. Pensamos, também, que o recorte temático deverá incidir no imaginário do espaço e do tempo, em cada escola, seja como

"tempo da derrelição e espaço da socialidade" no Liceu, seja como "tempo das perseguições e espaço de Eretz-Israel" no Iavne, seja, enfim, como "cogito corporal" na EEPSG. João Pedro Ferraz.

A teoria geral do Imaginário de G. Durand e da Escola de Grenoble mostra como as produções imaginárias estão ancoradas em uma reação da "função fantástica" contra a dissolução trazida pela temporalidade e pela morte, em suma, a angústia original. São elas, assim, mecanismos semânticos de defesa contra o tempo e a morte. Entretanto são, também, portadoras do "Princípio Esperança" (E. Bloch) e, nessa medida, a "fantástica transcendental" constrói-se numa comutação do Tempo em Espaço, ou melhor, seu alicerce é a noção de Espaço. Em suma, a temporalidade e a morte fazem corpo com a "*Entzauberung*", o "desencantamento do mundo" ligado ao "*Kapitalismus Geist*", ao passo que o "reencantamento do mundo", a "*Bezauberung*", se processa por meio da operacionalização imaginária da "função simbólica" centrada no Espaço como categoria fundamental. Temos, assim, no trajeto da modernidade, a polarização Tempo-Espaço, como nos mostra G. Durand.

É nesse esteio bachelardiano que, com a crítica temática de G. Poulet, falávamos de um estudo monográfico das visões e do imaginário do Tempo e do Espaço nas escolas em pauta: assim, o Colégio Iavne traz uma visão de temporalidade judaica não só rítmica – o tempo litúrgico que escande o tempo profano –, mas profundamente histórica – o tempo da "Besta do Apocalipse - Holocausto" e a expectação messiânica –, no qual já observamos, para o segundo caso, a intensa carga de angústia ... que é "eufemizada" com o espaço, que é Eretz-Israel...

No Liceu Pasteur, temos evidenciado, de modo pregnante e pungente, o pessimismo e a descrença engendrados com o liberalismo do progresso, despontando naquela temática que tão bem esquadrinhada já o foi por Dédéyan no designado "*nouveau mal du siècle*"... Entretanto, a eufemização ocorre, aqui, através do que Duvignaud chamou de "utopias ecológicas" da cultura francófona, e M. Maffesoli de "ecologização do social", ou seja, de formas do espaço...

Na EEPSG. João Pedro Ferraz, a situação é mais atenuada pelos laços provinciais e comunitários, por um fluxo mais amplo, espontâneo e natural de "socialidade" ou de "fático": aqui as faces/*fauces* do Tempo e da Morte fazem-se presentes na devastação precisamente do espaço que é a Natureza, entretanto uma Natureza vivida e não idealizada, e a luta se manifesta na repulsa aos citricultores e no impacto da rurbanização. Como se pode ver, usando todo o material da pesquisa, além da literatura genérica, poderemos esboçar pioneiramente, a modo conclusivo, tais monografias. As possibilidades se complexificam com o impacto da pós-modernidade ou da situação heterocultural – amplamente evidenciada no material de pesquisa e na literatura genérica aplicável aos casos em pauta – pois, como lembra M. Maffesoli, um dos grandes traços dela é o centramento sobre a noção de Espaço (e corpo)...

Assim, com o Colégio Iavne temos um *imaginário da diabolética* cujo processo de comutação tempo-espaço desponta num *cogito anamórfico* (ou *enantiomórfico*); com o Liceu Pasteur, temos um *imaginário da derrelição* cujo processo de comutação tempo-espaço desponta num *cogito "aisthetico"*.

Enfim, com a João Pedro Ferraz, temos um *imaginário da convivialidade (ou corporeidade di(s)gressiva)* cujo processo de comutação tempo-espaço desponta num *cogito corporal.*

Passamos, agora, às conclusões que encerram a pesquisa na parte da cultura latente. (Paula Carvalho, 1998a). Fazem-se necessários três esclarecimentos: 1. A despeito das ponderações feitas pessoalmente por G. Durand, constatamos empiricamente que, em termos de "heterocultura" (Poirier), o imaginário anômico traduz a presença de um "vazio institucional" e do "universo da angústia" – a que se ligam as várias formas de violência no universo escolar. 2. Contrariamente às expectativas do banco de dados franceses – esperando a priorização maciça de um universo heroico –, nós e nossos colaboradores de pesquisa, e em suas próprias pesquisas em outras regiões do Brasil – nesse "país de contrastes" e "terras do *bricolage* sincrético" –, encontramos, em plena articulação com a primeira observação acima, a priorização de um universo sin-

tético – dramático ou disseminatório, para o Colégio Iavne-Beith Chinuch fundamentalmente da ordem de 66,66% sobre 25% de heroico e 4,16% de místico, a não estruturação caindo em torno de 4,16%. Mas em termos de subtipos de universo sintético tivemos: 39,57% de DUEX (sendo 29,16% de forma diacrônica e 10,41% de forma sincrônica) e 29,16% de SS (sendo 20,83% de forma diacrônica e 8,33% de forma sincrônica). No Liceu Pasteur, 65,57% para o sintético, contra 26,22% para o místico e 8,19% para o heroico, sem não estruturação. Mas como subtipos do universo sintético tivemos: 45,39% para o SS (sendo 31,94% de forma diacrônica e 13,45% de forma sincrônica) e 20,17% para o DUEX (sendo 15,13% de forma diacrônica e 13,45% de forma sincrônica). Na João Pedro Ferraz, deu-se a expectativa do banco de dados: para 40,25% de universo heroico, 29,87% de sintético e 25,97% de místico, contra 3,89% de não estruturação. Mas por uma "tabela de conversão em homologias" (porque são os protocolos AT.9 mais densos semanticamente e tornados "prioritários" pelas redundâncias com as outras técnicas usadas para validação), tivemos o sintético com a distribuição percentual de 23,37% para o DUEX (com 14,28% de forma diacrônica e 9,09% de forma sincrônica) e 6,49% para o SS (com 3,89% para forma diacrônica e 2,60% para forma sincrônica). Mas o fundamental é que, em todos os Colegiais, a análise simbólica revelou distintamente, e de modo "marcado" (no sentido linguístico e semiológico), as "formas negativas" dos AT.9, impregnados de um universo da angústia e, de tal modo, que fomos levados – assim como outros colegas em pesquisas paralelas e independentes, em outras "zonas de contato" (J. Clifford) – a propor uma certa autonomia do "universo da angústia", de tal modo que o universo se fechava sobre si mesmo, em última instância, não estimulando uma "resolução" de outro teor. Aliás o próprio Y. Durand, em correspondência pessoal, e depois em seu livro (Durand, 1988), proporia batizar o Livro I, Parte 1 de "As estruturas antropológicas do Imaginário" de G. Durand, como universo autônomo, em nosso caso, universo da angústia, cuja hipótese assumimos, entretanto, ainda em aberto para outras pesquisas... Provisoriamente, e de modo

mais precisamente descritivo do que interpretativo, conviria melhor dizer que lidamos com um universo sintético com *teor* de universo da angústia (Iavne e Liceu) e com um universo heroico com *teor* de universo da angústia (J. P. Ferraz)... Lembraríamos, com G. Vattimo, que se a heterocultura pós-moderna tem como um dos traços, na pós-modernidade filosófica de Nietzsche e de Heidegger (1874 e 1930), o "colapso do fundamento" – que Heidegger, em *Unterwege zur Sprache*, relaciona de modo assaz significativo, ao dizer que, doravante, o fundamento ("*Grund*") é a ausência de fundamento fundante ou "*Ab-Grund*", que é o abissal...–, esse abismo onde se cai agencia precisamente a "catamorfia" ou a "catábase" – em G. Durand, o "schème" da queda, que é sobredeterminante nos demais "schèmes" do Livro I, Parte I, que cruzaríamos com a observação de M. Klein que o "medo do escuro" é o "medo da queda" que funciona como agenciador da "posição arcaica" de tipo "maníaco-depressiva"...– e daria conta do "universo da angústia". Mas também, em termos de energética psíquica junguiana, a lei da enantiodromia tornaria compreensível isso, pois, em nível das culturas patente e emergente, encontramos uma "cultura configurativa", mas com "percolações" (Bril) de traços "pré-figurativos", configurando um imaginário da ordem problemática ou problematizável, portadora de virtuais conflitos e enfrentamentos com a geração adulta que modela ou "faz que aprende para controlar o conteúdo da novação". Ora, essa "pré-figuratividade" potencial é fator de angústia e viria explodir em nível da cultura latente... como Sombra individual, grupal e coletiva à cultura escolar/imaginário instituído... Coisas boas para serem pensadas, segundo P. Ricoeur. 3. Após os estádios antropossociográfico e arquetipal, a culturanálise de grupos envolve-se com o problema da intervenção sociagógica (problemática para o antropólogo que somos, mas não para os alvos de educadores, agentes culturais, pedagogos, psicólogos e gestores). Não obstante, se a "educação fática" se importa com "formar sensibilidades de teor mytho-poiético" graças a um "processo de individuação-reconciliação social e coletiva" (Ortiz-Osés), mesmo que seja à custa da transformatividade dos "grupos

empíricos em grupos ou grupalidades internas" (Kaes), não há como elidir a sociagogia. Nesse sentido, nossa arquetipologia sociocultural (Paula Carvalho, 1992), a partir da sociologia profunda de G. Durand (1976), em convergência e/ou conflito hermenêutico, permitiu estabelecer uma rede de homologias entre os universos de Dumézil-Parsons (Tyrakian), de Bion, de Anzieu e de Kaes, por meio também de um estudo de Plaut gentilmente enviado sobre o "híbrido Klein-Jung". Esse quadro, pelo estudo homólogo dos modos de organização da sociabilidade dos grupos em função do imaginário, poderá ser uma heurística sociagógica (ou praxiátrica) onde a intervenção, entretanto, dado o teor da interdisciplinaridade (onde o imaginário é esse tecido "entre-saberes"), será sempre um trabalho de grupo de "especialistas" "en-ciclo-pédico"(como diz Morin)... Mas em que medida a taylorização e a departamentalização gullickiana e urwickiana da "Universidade/Escola administrada" (M. Chauí) permitirá que isso, esse "pensamento complexo" que colapsa a organização burocrática, se produza?

É preciso, agora, que esquematizemos (Badia, 1998, p.122-32) as *redes de homologias* para leitura escalonada e transversalizada do nível psicológico individual ao nível antropossocial, passando-se pelo nível psicossociocultural ou grupal. A cada rede corresponderão indicações "dedutivas" com grande plausibilidade para os focos e modos de sociagogia ou intervenção com / através do imaginário grupal (para os antropólogos e sociólogos)... e individual (para os psicólogos), sendo que aos educadores, pela formação bifronte nessas ciências aplicadas à educação, cabe a combinação, de acordo com as situações, oportunidades e alvos, dos dois modos. Teríamos o seguinte esquema, em que se vinculam: a estrutura antropológica do imaginário e o correlato microuniverso mítico / identificação do personagem no AT.9 / papéis na estrutura familiar e papéis nos grupos restritos / papéis e funções na estrutura social / ordens no espaço social mítico / funções (Parsons) / hipóteses de base (Bion) / organizadores psíquicos inconscientes das relações sociais grupais (Anzieu), a que seria preciso ainda homologar os mitos e fantasmas da fantasmanálise de Kaes e Ll. de Mause.

Portanto, teríamos as seguintes redes ou "tipicalidades":

1. universo heroico / actante individuado / herói combatente / filho maior ou primogênito (honra) / guardiães da lei do grupo / militares-defensores-território / ordem marcial / função de integração (I) e função de realização do alvo (G) / ataque-fuga / imago paterna bivalente – imago clivada "mãe má" (inveja / "mau seio");
2. universo místico / actante auxiliar / personagem místico / mãe / papel funcional no grupo / produtores-trabalhadores / ordem quirinal, patrimonial ou econômica / função de adaptação (A) / acoplamento-expansividade messiânica / fantasma originário de sedução – fantasmas originários de vida intrauterina e de cena primitiva;
3. universo sintético (DUEX e SS de forma sincrônica) / actante interativo / mensageiro / tio (avunculato-mediação) / mediador-encorajador / intermediários-comerciantes / ordem mercurial ou hermesiana / função de realização do alvo (G) / acoplamento-expansividade messiânica / duo sedutor – complexo de Édipo precoce (imago dos pais combinados, da mulher com pênis, da mãe fálica); *toilet-breast* – práticas intersticiais da dejeção; envoltório psíquico do grupo – imago fraterna ou societal (ou sodalício ou fratriarcado [O. Osés], hoje, "tribos");
4. universo sintético / actante principial / "*anthropos*"/ pai / papel de líder / chefes-governantes-reais / ordem hierárquica ou imperial / função de latência (L) / dependência / imago paterna do "bom pai"- Phallus;
5. universo sintético (DUEX e SS de forma diacrônica) / actante atrativo / princesa-objeto "sagrado"/ qualquer criança (divina-prodígio) / papéis pessoais de prestígio / estatuto divinizado arte-religião-ciência / ordem pontifical ou cultural / função de integração (I) / dependência / imago clivada da "boa mãe" (vínculo - "bom seio");
6. universo da angústia / actante oponente / personagem monstruoso / pai "indigno" – filho "pródigo" ("ovelha negra") /

> agressor – negador – isolado – indiferente / monstros sociais – déspotas – delinquentes / ordem diabólica... negativização geral e niilismo ou Sombra.

Por isso, com relação à rede 6, Y. Durand preferiu posteriormente "disseminar" o "actante oponente" distribuindo-o por cada actante como "aspectos negativos do actante", como Sombra da positividade de cada actante, como "valores negativizadores" em cada actante, fato que nos leva a questionar, como o fizemos, que, se por um lado, há um ganho compreensivo em termos de "obumbramento actancial" e Sombra, por outro lado, coloca o problema metafísico da "edulcoração do Mal", da existência mesmo do Mal (Paula Carvalho, 1994b), no preciso sentido em que questiona D. de Rougemont (1982), isso independentemente de cairmos em um dualismo de teor maniqueísta (Durand, 1980a), no caso de não aceitarmos tal redução-distribuição... Afinal, como o Diabo a Deus, o actante oponente assim se polariza ao actante principial, como a desordem / anomia à ordem sinárquica / logos. Entretanto, essa "distribuição obumbrosa" é significativa e de grande importância heurística na dinâmica psicossociocultural do *Anthropos*. Mas, é escusado dizer, a questão fica em aberto...

Em suma:

1. A perspectiva arquetipológica e antropológica conduz-nos à imbricação do singular e do universal e, em nosso caso, da multiplicidade e da unidade. Há um só universo simbólico nas três escolas, modulado, entretanto, segundo "complexos culturais" específicos que ditam os "estilos" peculiares organizacionais e educativos. Há, assim, formas específicas do imaginário / cultura escolar como "modos" ou "estilos" (no sentido preciso de Cassirer). Entretanto, todas têm como raiz – e aí está a operacionalização do "cotidiano oximorônico"–, graças às "modulações mitemáticas" retidas, como "variações temáticas", o mesmo universo matricial simbólico e, nos três casos, o universo da angústia em que se refrata o universo sintético. De um modo geral, pode-se dizer que,

quando da autonomização do universo da angústia – isto é, como universo-estímulo para a elaboração de microuniversos míticos, entretanto de formas negativas, o rebote e a recaída da "resolução" dramática na angústia constitui um universo que se fecha sobre si mesmo –, apresenta-se como imaginário do anômico / a-estrutural, como o estudou J. Duvignaud, fenômenos que são de molde a evidenciar a pervagância do Inconsciente como Sombra. Portadora da cultura latente das três escolas, a educação expressiva como educação fática dispõe os ritos da sociabilidade como ritos atópicos, ritos anamórficos ou enantiomórficos, ritos da corporeidade explodida (ou do "materialismo histérico" ou extático, como pretende Lapassade), ritos intersticiais e ritos da dejeção, que se produzem claramente através dos "schèmes" durandianos e das figurações. Entretanto, sua presentificação imediata ocorre em nível da corporeidade, como "schèmes" (símbolos sensório-motores).

2. Temos, assim, considerando-se as redes que já traçamos para tais escolas e cuja análise detalhada de cada um dos elos não poderá aqui ser feita, se bem que interessantíssima para a compreensão de "dados" do *fieldwork*:
   2.1. O *imaginário da derrelição* caracteriza o Liceu Pasteur / SP (parte francesa) e as respostas aos questionários socioculturais, assim como os AT.9 identificam os complexos culturais definindo a síndrome mitemática tão bem analisada por Dédéyan como "*nouveau mal du siècle*". Entretanto, em maior nível de profundidade, os AT.9 e os cadernos de devaneios e sonhos sugeriram-nos a presentificação de uma "estética da morte", de uma metafísica mesmo da morte quando da tematização da problemática do Bem e do Mal; então, uma distribuição segundo as categorias dessa "*aisthesis*", proposta por M. Guiomar, foi extremamente produtiva. Assim, a *paisagem de morte*, e sobremaneira *o funerário*, levaram-nos a identificar aqui os "*schèmes*" da *animação* e da *queda*, portanto uma

catafísica envolvendo uma *teriomorfia*, uma *nictomorfia* e uma *catamorfia*. Desenha-se o *domínio da Sombra*. Desde que o Tempo é vivido como angústia original e o Espaço como evasão polimórfica (do privado às utopias-ucronias ecológicas), perfila-se a rede associativa que Jung explicou: *mort-mer-mère-nature*. Desenha-se uma identificação como "esteticismo" e, nesses fragmentos da bacia semântica e dos complexos culturais da Decadência que proveem a um imaginário da derrelição na crítica mordaz ao projeto iluminista, perfila-se a *religião da arte*, como G. Durand tão bem evidenciou em *Beaux-arts et archétypes: la religion de l'art*. O Reino da Sombra permite, segundo nossa arquetipologia sociocultural, homologar a *imago* da mãe modulada como *toilet-breast* ou como *envoltório psíquico* do grupo de alunos, o que recobre, ainda, em nosso esquema de mitanálise organizacional, as redes 5 e 3, ou seja, a *ordem pontifical ou cultural* e a *ordem mercurial ou hermesiana* pervagadas pela rede 6 problemática, mas que, no caso, negativizaria como *imago dos pais combinados* ligada ao superego "arcaico" ou mesmo como *duo sedutor* no sentido ferencziano de "confusão das línguas", sem se mencionar o caráter "dejecional" do *toilet-breast*.

2.2. O *imaginário da diabolética* (o termo é de Poliakov) caracteriza o Colégio Iavne-Beith Chinuch /SP. Os textos deram relevo significativo, senão obsessivo, à presença, ao modo de "arquétipos fenotípicos" da memória judaica (Zahor) do etnotipo, mais proximamente, do Holocausto e, de modo mais genérico e remoto, à *causalidade diabólica e ao complexo do bode expiatório*, que Brington Perera interpreta como culpabilidade e sombra coletiva na existência do povo eleito. Entretanto, segundo R. Girard, chegamos a um estrato mais profundo dos mitemas: a problemática da eterna perseguição emoldura a problemática do Bem e do Mal e, em profundidade maior, emerge a *simbólica do dualismo*, que equacionamos nos valendo

das considerações de G. Durand (1980). Com efeito, em nossos textos (AT.9, devaneios e sonhos, desenhos e histórias, histórias de vida), há formas de "dualismo diametral" e de "dualismo concêntrico", testadas pelo fato de que o Tempo é vivido ou não como anamorfose messiânica e o Espaço como refúgio em Eretz-Israel, nessa "geoteologia"(Neher). Assim, nesse universo sintético como universo da angústia, o *complexo cultural do bode expiatório* dispõe os mitemas do imaginário da perseguição (diabolética): em termos de arquetipologia durandiana, falaríamos em organização / educação pelo "*schème*" da *animação* (lembremo-nos do "vai e vem" eternamente em diáspora do "judeu errante"...). E, na medida em que os organizadores inconscientes da sociabilidade grupal, redes 5 e 3, são uma modulação da *imago* clivada da "boa mãe"- "bom seio", do duo sedutor, pervagados pela rede 6, vemos aí em *imprinting* aspectos do *feminino negativo* e da *nictomorfia,* presentificando-se como a "mãe judaica" (mulher com pênis / mãe fálica). Mas há, em contrapartida, o envoltório psíquico do grupo ou *imago* fratriarcal, que compensa com a positivação de "Eretz Israel" e a "comunidade de destino". O arquétipo da Sombra introduz-se, portanto, em profundidade. Temos, em termos de mitanálise organizacional, a *ordem mercurial* e a *ordem pontifical (cultural).*

2.3. O *imaginário da di(s)gressão* (termo de P. Sansot), ou da *corporeidade explodida* (termo de Lapassade), caracteriza a EEPSG. João Pedro Ferraz / Ibirá (SP), com nosso *grupo do devaneio muscular* sobretudo. Trata-se de um "grupo de êxodo escolar" que deambula pela noite adentro e afora, atravessando os vários espaços rurbanos como *espaços de convivialidade transgressiva* (vejam-se os "efeitos" da rede 6 sobre a convivialidade: o corpo *explode* e a fala do "parentesco de zombaria", de há muito em antropologia, é um dos equacionamentos da confli-

tividade). Entretanto, a Natureza "eufemiza" efeitos que seriam violentos, e também a "destrudo" se desloca para os predadores-citricultores... atenuando-se, nesse ataque-fuga, a imago clivada "mãe má" – "mau seio". Emerge, assim, a linguagem da corporeidade, melhor, da gestualidade: o corpo é a imagem obsessiva nos sonhos, assim como nos espaços dos trajetos oníricos. O *cogito energético* de Bachelard e a *miopsyche* são portadores do *mimodrama* (Jousse) que aí se desenrola. O Tempo como convivialidade resolve-se no Espaço das mimismológicas. A ausência de estase energética nesse "*orgasterion*" desenvolve "efeitos tríbios" (G. Freyre) da "rurbanização". Então, o *complexo de Lautréamont* introduz o imaginário da di(s)gressão como modulação clara do imaginário atômico / a-estrutural; ao mesmo tempo a linguagem da corporeidade, reforçada pelo onirismo, desenvolve o universo da angústia hiparicamente – sobretudo como *catamorfia* – tornando a corporeidade mensageira da manducação e da violência como explosão gestual e berro primal. Desde Reich e Jung, sabemos que o corpo é Sombra. A *ordem marcial* explode agressivamente temperada pela *ordem diabólica,* através das redes 1 e 6. Mas a di(s)gressão é sempre uma "errância cainita"... ainda que o seja através da *Dea Natura* das Termas de Ibirá. O potencial de "destrudo" não deixa de ser grande, mas é reservado / preservado no "orgastério" e como que não utilizado especificamente, isto porque o universo sintético perfaz 29,87% juntamente com o universo místico, com 25,97%: somados – e nisso consistia a tabela de conversão – perfazem mais que o universo heroico e atuam como "fator de eufemização, equilibração antropológica" se não conversão. Porque as redes 5 e 2 permitirão agirem o envoltório fratriarcal e a sedução das origens na imago clivada da "boa mãe"- "bom seio" e no acoplamento... que pode deixar de ser expectativo messiânico, em um

futuro, para acontecer aqui e agora, no "instante eterno" (M. Maffesoli) da explosão libinal, sexual mesmo, nesse "*orgasterion*" (de *orge-energia* e de *orgia-orgiasmo*).

2.4. Assim, nos três casos, de modo genérico e específico aparece, no côncavo das aparências ("cotidiano oximorônico"), *a problemática da confrontação com a Sombra como Inconsciente*, isto é, da Sombra como arquétipo em seus matizes individuais, familiais, clânicos, comunitários, coletivos e biológicos.

Referências bibliográficas

ANZIEU, D. *Le Groupe et l´Inconscient*: l´imaginaire groupal. Paris: Dunod, 1984.

BADIA, D. D. Estruturas do imaginário e universos míticos. *Revista de Educação Pública*, Curso de Mestrado e Doutorado em Educação, UFMT, Cuiabá, v.3, n.4, jul-dez 1994, p.20-38.

______. *Imaginário e ação cultural*: as contribuições de G. Durand e da Escola de Grenoble. Londrina: UEL, 1999.

______. Cultura, imaginário e escola. In: SOUZA, R. F. de. e VALDEMARIN, V. T. (Orgs.). *A cultura escolar em debate*: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BION, W. R. *Recherches sur les petits groupes.* Paris: PUF, 1987.

CANEVACCI, M. *Sincretismo*: uma exploração das hibridações culturais. São Paulo: Studio Nobel/Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro, 1996.

______. *Culturas eXtremas*: mutações juvenis nos corpos das metrópoles. São Paulo: DP&A Editora, 2005.

CHAVES, I. M. *Vestida de azul e branco como manda a tradição*: cultura e ritualização na escola. Rio de Janeiro: Intertexto, 2000.

DURAND, G. La Cité et les divisions du Royaume: vers une sociologie des profondeurs. *Eranos Jahrbuch*, v.45, E. J. Brill, Leiden, 1976.

______. Dualité et Drame. In: ______. *L'âme tigrée, les pluriels de Psyché.* Paris: Denoël, 1980a.

______. Orphée et Iris 80: l'exploration de l'imaginaire. *Colloque de Cordoue:* Science et Conscience, les deux lectures de l'Univers. Paris, Stock, 1980b.

______. *Mito, Símbolo e Mitodologia.* Lisboa: Editorial Presença, 1982.

______. *Mito e Sociedade*: a mitanálise e a sociologia das profundezas. Lisboa: A Regra do Jogo, 1983.

______. *Beaux-arts et archetypes*: la religion de l'art. Paris: PUF, 1989a.

______. O reencantamento do mundo. Tradução de J. C. de Paula Carvalho. *Revista da Faculdade de Educação*, SP, USP, v.15, n.1, 1989b.

______. *Campos do imaginário.* Textos selecionados por Danielle Chauvin. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

______. *O imaginário*: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

______. *As estruturas antropológicas do imaginário.* São Paulo: Martins Fontes, 1997.

______. *A imaginação simbólica.* São Paulo: Cultrix/Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

DURAND, Y. Images de l'angoisse et processus mortifères dans l'AT.9. *Annales* du Centre de Recherches appliquées Psychologie-Sociologie, n.2, 1985, Université de Savoie, Chambéry, France.

______. *L´Exploration de l´Imaginaire*: introduction à la modélisation des univers mythiques. Paris: L´Espace Bleu, 1988.

______. Imaginário e psicologia. In: ARAÚJO, A. F. e BAPTISTA, F. P. *Variações sobre o imaginário*. Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

DUVIGNAUD, J. (Org.). *La Banque des Rêves*: essai d´anthropologie du rêveur contemporain. Paris: Payot, 1979.

ERNY, P. *Etnologia da Educação.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

FREYRE, G. *Rurbanização*: que é? Recife: Editora Massangana, 1982.

GOMES, I. R. de LIMA E. *A escola como espaço de prazer*. São Paulo: Summus, 2000.

GRUZINSKI, S. *O pensamento mestiço.* São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

KAES, R. *L'Appareil Psychique Groupal.* Paris: Dunod, 1980.

LAPASSADE, G. et LOURAU, R. *Clefs pour la sociologie*. Paris: Seghers, 1974.

LOUREIRO, A. M. L. (Org.). *O velho e o aprendiz*: o imaginário em experiências com o AT.9. São Paulo: Editora Zouk, 2004.

MALINOWSKI, B. *Une théorie scientifique de la culture.* Paris: Seuil, 1968.

MEAD, M. *Cultura y compromiso*: estudio sobre la ruptura generacional. Buenos Aires: Granica Editor, 1971.

MORIN, E. De la culturanalyse. In: ______. *Sociologie*. Paris: Fayard, 1984.

ORTIZ-OSÉS, A. (Org.). El Círculo de Eranos: uma hermenêutica simbólica del sentido. *Revista de Documentación Científica de la Cultura*, Barcelona, Anthropos, n.153, feb. 1994.

______. Hermenêutica, sentido e simbolismo. In: ARAÚJO, A. F. e BAPTISTA, F. P. *Variações sobre o imaginário*. Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

PAULA CARVALHO, J. C. de. Rumo a uma antropologia da educação (I): prolegômenos. *Revista da Feusp,* SP, v.8, n.2, p.113-32,1982.

______. *Antropologia das organizações e educação:* um ensaio holonômico. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

______. *Culturanálise de grupos*: posições teóricas e heurísticas em educação e ação cultural. Ensaio de Titulação. São Paulo: Feusp, 1991.

______. Mitanálise organizacional: arquetipologia social e imaginário grupal. *Revista da Feusp*, SP, v.18, n.1, p.53-91, 1992.

______. Imaginário e cultura escolar: um estudo culturanalítico de grupos de alunos em etno-escolas e numa escola rurbana. *Revista de Educação Pública*, Curso de Mestrado e Doutorado em Educação, UFMT, Cuiabá, v.3, n.4, p.39-103, 1994a.

______. *Sete estudos sobre o AT.9.* São Paulo: Feusp (digitado), 1994b.

______. O imaginário da corporeidade e a digressão: aspectos da cultura latente da EEPSG. João Pedro Ferraz /Ibirá (SP) num grupo de alunos do Colegial. *Revista de Educação Pública,* Curso de Mestrado e Doutorado em Educação, UFMT, Cuiabá, v.5, n.8, p.107-42, 1996.

______. Imagens da vida e da morte: o imaginário da derrelição ou a cultura latente em grupos de alunos do Colegial no Liceu Pasteur/SP (parte francesa). In *Revista da FEUSP,* SP, v.23, n.1-2, p.149-84, 1997.

______. Archétypologie, imaginaire et culturanalyse groupale. *Bulletin de liaison des Centres de Recherches sur l'Imaginaire,* Association pour la recherche sur l'image, Faculté des Lettres, Université de Bourgogne, Dijon, n.1 (hors série), p.24-30, 1998a.

______. Hermenêutica simbólica e ética no imaginário de grupos de alunos do colegial (Liceu Pasteur/SP e Colégio Iavne Beith-Chinuch/SP) I e II. *Revista Reflexão*, Instituto de Filosofia, PUC-Campinas, ano 22, n.71, p.18-35, 1998 e ano 24, n.73, p.78-102, 1999.

PAULA CARVALHO, J. C. de et al. *Imaginário e ideário no Projeto de Formação do Pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Editora Plêiade/CICE, 1998b.

POIRIER, J. Tradition et Novation. *Revue de l'Institute de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles: les nouveaux enjeux de l'anthropologie: autour de Georges Balandier,* Bruxelles, n.34, p.69-80, 1988.

ROCHA PITTA, D. P. et al. *Padronização do teste AT.9*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1972.

______. *Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand.* Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.

ROUGEMONT, D. de. *La part du diable.* Paris: Gallimard, 1982.

TANUS, M. I. J. *Mundividências*: história de vida de migrantes professores. São Paulo: UNIC; Zouk, 2002.

TEIXEIRA, M. C. S. A contribuição da culturanálise de grupos para o estudo das culturas escolares. In: SOUZA, R. F. de e VALDEMARIN, V. T. (Orgs.). *A cultura escolar em debate*: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

4
A HISTÓRIA EPISTEMOLÓGICA QUE SE VAI CONSTRUINDO: UM RELATO

Marilda da Silva[1]

Introdução[2]

Bourdieu (2002, p.9) na introdução da 3ª edição de *A Profissão de Sociólogo*: *preliminares epistemológicas*, afirma:

> é somente graças ao estudo das aplicações regulares dos procedimentos científicos que será possível chegar à formação de um bom sistema de hábitos intelectuais; aliás, esse é o objetivo essencial do método.

Essa foi a lógica que nos estimulou a este relato – reflexão. O percurso teórico-metodológico, em sentido largo, também veio de Bourdieu (2005), especialmente do texto *Esboço de Auto-Análise*. Miceli (2005, p.8), em sua introdução, observa que "Bourdieu intentou a façanha de refletir sobre o passado por meio do inquérito que ele mesmo fora refinando como método de trabalho". Nosso intento é modesto, e sequer aventaríamos a hipótese de compará-lo, de

1 Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara.

2 Esta reflexão originou-se de um dos documentos que formulamos para efeito de nosso concurso de livre-docência realizado em setembro de 2006.

algum modo ou em alguma medida, com o exercício que o inspirou. Não se trata, portanto, de refletir sobre nosso passado epistemológico como um todo, uma vez que revisamos, apenas, as duas primeiras pesquisas realizadas no fim de 1989 e início dos anos de 1990. Contudo, acreditamos que o mito fundador dos hábitos intelectuais que vêm estruturando nosso *habitus* acadêmico desde o final dos anos 80 até hoje pode ser entrevisto nessas duas pesquisas. "Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e idéias, de tal Modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo" (Chauí, 2000, p.9). Exatamente por isso, afirmamos que nossa revisão mostrará o que sempre esteve em nossos objetos, porém, com os procedimentos teórico-metodológicos empregados à época não podia ser visto da forma que exporemos aqui. Nessa medida, esta reflexão pode mostrar ao leitor que a construção de um método de pesquisa é um constante ir e vir de teorias e práticas que resultam também uma história epistemológica, para o bem e para o mal.

Outrossim, reconhecemos o perigo que corremos ao anunciar que, ao fim e ao cabo, estamos buscando a produção de nossa historia epistemológica, tendo em conta à sofisticação do significado que tem o termo epistemologia. Contudo, considerando que esse termo significa "estudo crítico de princípios, hipóteses e resultados das ciências já constituídas, e que visa determinar os fundamentos lógicos, o valor e o alcance objetivo delas; teoria da ciência"[3], parece-nos que nossa apropriação é adequada, sobretudo, porque se trata de apresentar, aqui, os fundamentos lógicos, o valor e o alcance dos resultados que fomos construindo que culminaram na ideia de *habitus*[4] professoral e *habitus* estudantil. São essas formulações que viemos, simultaneamente, usando e construindo para explicar os modos de ensinar e aprender na escola. Portanto, constituem a ferramenta de

3 Cf. Verbete *Epistemologia* do Dicionário Aurélio (Ferreira, 1990, p.673).

4 Detalhadamente, explicamos em diferentes trabalhos (Silva, 2003, 2005) a racionalidade dessas duas categorias que formulamos a partir da noção de *habitus* em Pierre Bourdieu. Contudo, ao longo do texto elas serão, mais uma vez, explicadas.

trabalho que operamos ao investigar o ensino e a aprendizagem na sala de aula, conscientemente, nos últimos onze anos. Este relato de experiência mostra a análise e a história epistemológica que a análise possibilitou, constituindo-se, então, em um metarrelato, cujo objetivo final é contribuir com e para a formação de jovens pesquisadores.

O fundamento das formulações: *habitus* professoral e *habitus* estudantil

A noção de *habitus* que foi inflexionada em nossos estudos vem de Bourdieu (1983, 1989, 1992, 1996). Para esse autor *habitus* é um conjunto de ações que consubstanciam comportamentos passíveis de serem tipificados, isto é, passíveis de serem descritos de acordo com a objetivação de suas regularidades, como: gestos físico-corporais,[5] princípios, opções, classificações, escolhas, rede semântica, estilo de vida. Enfim: ações regulares que são objetivadas de acordo com a exigência da natureza da respectiva prática. Como afirmamos em outra reflexão: "[...] o *habitus* é a síntese dos modos pelos quais apreciamos o mundo e nele agimos objetivamente [...]. É, pois, uma resposta mental e objetiva que nossas ações configuram no cotidiano" (Silva, 2003, p.12). Ou como afirma o próprio autor

> O *habitus* é o sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas (Bourdieu, 1992, p.201-2).

Neste caso, é a síntese estética do comportamento objetivado pelo/a professor/a e pelo/a aluno/a, de acordo com a posição social que cada um ocupa na realização do processo de ensinar e do processo de aprender.

---

5 Por isso é que *habitus* pode ser denominado também *hexis*, que são modos de se posicionar objetivamente e com regularidade no mundo.

Contudo, faz-se necessário adiantar que o emprego consciente da noção de *habitus* em Pierre Bourdieu[6] em nossas pesquisas deu-se na produção do doutorado, defendido em maio de 1999, quando formulamos a explicação sobre o *habitus* professoral e da natureza prática da Didática (Silva, 1999). E desse ponto, empenhamos, com mais vagar,[7] na explicação do *habitus* estudantil. Esse esforço levou-nos à afirmação de que *habitus* professoral e *habitus* estudantil constituem a objetivação das práticas para ensinar e das práticas para aprender na sala de aula. Todavia, como afirma Bourdieu (2005, p.38): "[...] eu sei, e não farei nada para escondê-lo, que na realidade fui descobrindo aos poucos os princípios que guiavam minha prática, mesmo no terreno da pesquisa".

Por isso reiteramos: apenas há onze anos empregamos conscientemente o recurso analítico *habitus* em nossas pesquisas, *mas antes disso* ele já podia ser visto nos estudos que realizamos, ainda que sem as ideias de Bourdieu à nossa disposição. O que justifica a ideia de mito fundador: "quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo".

Mostrando a força do *habitus* em resultados formulados sem ela

Fonte I

Gostar de criança

A primeira pesquisa que realizamos[8] dizia respeito às questões didáticas do ato de ensinar e às questões da Didática como um corpo

6 Esclarece-se que não é possível usar a noção de *habitus* em Pierre Bourdieu sem compreender a lógica das ideias desse autor, pois a racionalidade de sua epistemologia é um todo que evidencia as duas noções que formulou: campo e *habitus*.

7 Trata-se do texto: *Habitus profesional y habitus estudiantil: una hipótesis acerca de la formación de profesores* (Silva, 2007).

8 Essa pesquisa foi publicada com o título *Didática e formação de professores ao nível de 2º grau: o cotidiano na visão de alunos* (Silva & Marin, 1989).

de conteúdos. Tratava-se, portanto, da aplicação de um conteúdo e de suas características teóricas. E nosso interesse surgiu quando ministrávamos aula na então "habilitação para o magistério", que nos anos 80 formava, no nível médio, professores/as para as séries iniciais (PEB I) do Ensino Fundamental. Especificamente, nosso investimento derivou-se do comportamento de alunas das quatro séries desse curso que observávamos em sala de aula como professora e dos comentários aleatórios, por parte delas, que casualmente ouvíamos sobre as aulas que recebiam na respectiva instituição.

Mas não pesquisamos essas alunas para as quais ministrávamos aula. Nosso grupo de sujeitos foi constituído por 550 alunas/os que cursavam em 1987 as 3ª e 4ª séries do curso que preparava professores/as em três escolas públicas, antigos institutos, situadas em Araraquara, São Carlos e Ribeirão Preto, cidades localizadas no interior paulista. Essa pesquisa tinha três objetivos imbricados: a) por que os/as alunos/as escolhiam a habilitação para o magistério, b) qual a percepção que os/as alunos/as tinham da escola e das aulas que recebiam, c) qual "a parte" da Didática na formação de professores/as segundo eles/as. Mas, "[...] a questão maior do trabalho era a relação entre a Didática e a formação competente do professor para as séries iniciais do 1º grau e pré-escola" (Silva & Marin, 1989, p.64). A coleta de dados foi feita por meio da aplicação de um questionário e sua análise foi mediada pela abordagem quanti-qualitativa.

Neste momento, o resultado de uma das perguntas que constituíram o instrumento de coleta chama-nos muito atenção, o que não ocorreu naquele momento porque não tínhamos às mãos os recursos analíticos que temos agora. Sobretudo, a noção de *habitus* que constitui a estrutura básica das explicações que viemos formulando. Trata-se da seguinte informação:

> cerca de 402 alunos/as em 550 investigados/as (89,3%) constituíram a categoria de estudantes adolescentes que entraram (no curso) por causa das crianças (população alvo de sua atenção futura) e se desanimaram ao longo do curso, porque as aulas que receberam não eram, para eles/as, satisfatórias. (idem, p.68).

Contudo, antes de concluírem a formação esses sujeitos reexaminaram o "desânimo", o que também foi feito porque gostavam de criança. A pergunta que fazemos neste momento é a seguinte: será que esse "gostar de criança" não é a condição ingênita, portanto, indispensável ao exercício docente nas séries iniciais da escolarização? O verbete do Aurélio[9] pode nos ajudar no que estamos querendo dizer com "condição ingênita": "As letras constituem-lhe paixão natural". Observe: apesar de preconceitos e desatinos teórico-metodológicos que podem derivar dessa assertiva, ajuda-nos a pensar que o "gostar de criança"– como ser universal e não uma criança em especial –, para o professor e a professora, poderá ter a mesma validade da paixão pelas letras por aqueles que as usam como ofício, como é o caso dos escritores. No caso da docência para as séries iniciais do Ensino Fundamental, poderá se tornar um dos recursos básicos imprescindíveis à produção da prática docente bem-sucedida, anunciamos.

Esse reconhecimento da positividade do "gostar de criança" para a atuação docente ocorre-nos agora e graças à noção de *habitus*. O *habitus*, segundo Bourdieu (1983, 1992), é constituído pelo *ethos* e pela *hexis*, que consubstanciam uma ação ou é uma ação. O *ethos* comporta nossos gostos, nossos valores, nossas apreciações, nossas escolhas. A *hexis* é o movimento corporal por meio do qual exteriorizamos esse *ethos*. Então, "gostar de criança" faz parte do *ethos* de quem manifesta esse gosto e, certamente, é positivamente exteriorizado quando é solicitado. Essa disposição, sem dúvida nenhuma, favorece a construção do *habitus* professoral de boa qualidade daquele que se dedica à educação infantil e ao Ciclo I do Ensino Fundamental, já que nesses níveis educacionais os estudantes são crianças.

No momento histórico/epistemológico da produção do campo educacional brasileiro no qual a pesquisa que está sendo revisada foi realizada, final dos anos 80, o "gostar de criança" quando utilizado como justificativa para ter escolhido a profissão docente lograva ao

9 Cf. Ferreira (1990, p.1.182).

sujeito que a utilizava – independentemente de classe social, faixa etária e nível de escolarização –, no mínimo, o título de alienado. Mesmo que ele, o sujeito, não tivesse a menor ideia do fenômeno pelo qual estava sendo acusado. É claro que essa crítica estava no contexto da época: dizer que havia escolhido a profissão docente porque gostava de criança contribuía, sobretudo do ponto de vista político, para que a profissão docente não alcançasse o estatuto de profissão. Pode-se dizer, neste momento, que essa crítica estabelecia relação direta com as reflexões sobre a sociologia das profissões.[10]

Contudo, sempre com a história a nosso alcance, esse pré-requisito da profissão docente foi construído graças aos domínios que se exigia do professor/a nos primórdios do ofício, cujo início foi fundamentado em valores, dentre outros de mesma natureza, como: paciência, dedicação, vocação, sacerdócio, missão. E esses valores sitiavam a ordem da abnegação humana, em muitos sentidos: o/a professor/a era um missionário/a não um profissional. Por quê? Porque dele era exigido: "sacrifício voluntário do que há de egoístico nos desejos e tendências naturais do homem, em proveito de uma pessoa, ou de uma ideia".[11] No caso, em proveito primeiro da igreja e depois do estado.[12]

Sobre a questão da vocação, pesquisadoras afirmam:

> Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à idéia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente (Demartini; Antunes, 1993, p.8).

10 Confira, por exemplo, Maria de Lurdes Rodrigues (2002).
11 Verbete *Abnegação* do Dicionário Aurélio (Ferreira, 1990, p.10).
12 Sobre isso, consultar o texto de Denice Bárbara Catani (2000).

Observe que o problema dos estigmas tinha, inclusive, a participação consensual dos educadores e educadoras, segundo pesquisas. É claro que as questões de gênero também estavam implícitas e explicitamente colocadas. Como também afirmam as pesquisadoras do tema que estamos utilizando como referência. Segundo elas: "As chamadas diferenças 'naturais' entre os sexos, somadas ao conceito de vocação, foram incorporadas ao discurso sobre a importância do trabalho feminino, que se associou ao discurso dominante sobre o não-trabalho da mulher" (Demartini; Antunes, 1993, p.8).

À época, com o intuito de demover da profissão docente o estigma do sacerdócio, da abnegação e da vocação, tendo em vista a profissionalização da categoria, alguns autores fizeram uma discussão política em torno dessa profissão que estabelece relação direta com a justificação: escolhi o magistério porque gosto de criança. Tratam-se das reflexões formuladas por Maria Eliana Novaes (1984) e Paulo Freire (1993), dentre outros, que se ocuparam de apresentar uma análise crítica sobre o costume de crianças chamarem suas professoras, e nesse caso somente professoras mesmo, de "tia". Essas reflexões afirmavam de diferentes modos que o fato dos/as alunos/as (e não sobrinhos/as) chamarem de "tia" suas professoras também construía, sociológica e ideologicamente, a seguinte representação da profissão docente: um fazer, ou prática, da ordem do cuidado que as mães e parentes, como a tia, despendem às crianças no âmbito de uma família.[13] Dessa maneira, retirava-se a aura de "trabalho" da prática docente, tornando-a uma obrigação feminina, sobretudo, da ordem da abnegação e da afetividade. O que está em jogo nessa situação é a questão do não trabalho feminino como mostramos anteriormente. Isso fazia com que os estigmas da profissão, já mencionados, de outro modo, se mantivessem guardiães da aura da profissão. Em sã consciência não podíamos sequer esbarrar nessas reflexões, pois de tal ponto de vista, elas estavam e estão cobertas de razão. No entanto, sempre a partir da noção de *habitus*, não invali-

---

13 Não abriremos nenhuma reflexão sobre a qualidade dessas relações no âmbito das famílias. As utilizamos como recursos explicativos.

damos tais reflexões, mas somos obrigadas a reiterar a consideração: é imprescindível que "o gostar de criança" (criança sempre como categoria universal) seja uma disposição estrutural e estruturante do *habitus* professoral daqueles/as que ensinam as crianças na escola, com vistas a boa qualidade do processo de ensinar e o de aprender.

Esta releitura dos dados em questão dá-nos condições de dizer que "gostar de criança" é mesmo condição ingênita do *ethos* do *habitus* professoral constituído no e por meio do ensino escolarizado para crianças. Sem esse componente da ordem subjetiva do respectivo *habitus* a objetivação do mesmo pode ser desastrosa à experiência escolar das crianças e de seus/as professores/as. Como ensinar crianças sem que haja positividade no *ethos* de quem as ensina em relação à posição social desses sujeitos? Ou seja: como ensinar crianças sem gostar delas como categoria humana universal?

Porém, em hipótese alguma nos interessa transformar o "gostar de criança" em um imperativo didático e/ou pedagógico. Trata-se sim de incluí-lo como uma camada das estruturas-estruturadas-estruturantes[14] do *habitus* professoral dos professores/as que ensinam as crianças, para o bem de todos. Então, aqueles sujeitos que justificavam que sua escolha profissional deu-se por meio da disposição (*ethos*) "gostar de criança" estavam em um bom caminho. A nosso juízo não eram alienados por essa razão! Nesse sentido, acreditamos que essa justificativa, gostar de criança, não pode sofrer nenhuma inflexão ideológica, tendo em vista as reflexões políticas acerca da profissão docente. Naquele momento, não tínhamos a menor condição teórico-metodológica de fazer essa proposição. Mas isso não constitui nenhum problema para o "fazer pesquisa", pelo contrário, esse movimento endógeno só pode mesmo ser feito depois da objetivação de muitas idas e vindas epistemológicas. Ninguém que pesquisa pode se furtar a esse destino. Também para isso buscamos amparo em nosso autor:

---

14 Bourdieu usa essa expressão estruturas-estruturadas-estrurantes para mostrar que o *habitus* é constituido cognitivamente. E que embora seja estável é, ao mesmo tempo, dinâmico (Bonnewitz, 2003).

> Nada é mais universal e universalizável do que as dificuldades. Cada um achará uma certa consolação no fato de descobrir que grande número das dificuldades imputadas em especial à sua falta de habilidade ou à sua incompetência são universalmente partilhadas; e todos tirarão melhor proveito dos conselhos aparentemente pormenorizados que eu poderei dar. (Bourdieu, 1989, p.18).

Além da questão "gostar de criança", uma outra de igual porte podemos visualizar nessa análise crítica que estamos operando de nossa trajetória como pesquisadora por meio dos dois primeiros estudos que realizamos. A questão encontra-se na mesma fonte da anterior e diz respeito aos modos de ensinar na sala de aula. Hoje dizemos: trata-se das características do *habitus* professoral apreciado pelos respectivos sujeitos.

Modos de ensinar

No que diz respeito às respostas dos/as alunos/as sobre os modos professorais dos profissionais que lhes ensinavam, diretamente relacionadas com o entendimento que temos hoje sobre a constituição do *habitus* professoral e do *habitus* estudantil foram do seguinte conteúdo:[15]

> Não gostava de Física nos anos anteriores, pois achava que não tinha nada que me servisse para a vida. Já nesse curso, física para mim foi uma descoberta fantástica porque através das atividades realizadas é possível explicar às crianças os porquês das coisas.
>
> [...] Psicologia, Biologia e Português, porque essas matérias me fazem ficar atenta e aprender com facilidade.
>
> [...] a que mais me fascina é Educação Artística pela maneira que o professor nos ensina.

15 Esses fragmentos foram fielmente reproduzidos do texto publicado na *Revista Didática* (Silva & Marin, 1989, p.71-3). Portanto, neles foram mantidos os respectivos erros de escrita/linguagem.

Eu gostava muito de Matemática. Mas depois que peguei uma professora que não explicava nada, passei a odiar a mesma.

[...] foi ministrada com o professor sentado e ditando, não apenas uma, mas várias matérias.

[...] ultimamente tem sido só leitura e nada mais.

[...] muito monótono, fazemos a mesma coisa sempre.

[...] os assuntos passados para nós são bons, mas a forma como é passado se torna desgastante.

[...] foram resumos e mais resumos de livros e apostilas repetitivas.

[...] muitos professores pegam o livro adotado e em vez de ministrar suas aulas, divide-o em partes e manda (sic) que as alunas apresente (sic) em forma de seminário.

[...] têm professores que chegam aqui morrendo e só enrolam.

[...] fazem chamada e ficam falando coisas que não têm nada a ver só para passar a hora.

[...] algumas matérias não foram bem ministradas por falta de preparo dos professores.

[...] despejam conteúdos, não explicam.

[...] como podem transmitir uma coisa que não sabem?

[...] deixam os alunos à vontade e ainda depois jogam a culpa em nós dizendo que somos desinteressados.

Com os fragmentos acima, hoje, ocorre-nos perguntar como esses/as alunos/as sabiam que o que seus/as professores/as faziam não era um trabalho adequado? Ou: o que levou aquele grupo a fazer uma crítica à estrutura do *habitus* de seus professores/as? Uma resposta a essas questões diz respeito ao que Catani et al. (1997) mostram no artigo "História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação" sobre o fato de a formação

docente já ocorrer muito antes do/a futuro/a professor/a ingressar em sua primeira experiência escolar. Nesse artigo, mostra-se que o convívio com as letras antes da experiência escolar institucional é uma oportunidade formativa que se deve considerar, sobretudo, na formação de professores/a. Com esse tipo de reflexão também não contávamos à época.

A continuidade dessa resposta diz respeito à história de escolarização desses/as alunos/as (da qual não temos conhecimento), tendo em vista que eles/as podem ter observado professores/as que se comportavam de outro modo e, a partir dessa observação, fizeram severas críticas a seus/as professores/as daquele momento. Isso está sendo colocado porque, de acordo com a racionalidade do conceito operado, os/as alunos/as durante a história de escolarização, por meio da observação, também constroem representações sobre os modos de ensinar na sala de aula que figurarão como disposições do desenvolvimento de seu *habitus* professoral, já que o que estão objetivando, como alunos/as, é a produção/reprodução do *habitus* estudantil e não o *habitus* professoral.

Se são válidas e pertinentes a crítica que fazem, também de acordo com a racionalidade do *habitus*, não há garantias, infelizmente, de que quando se tornarem (e já se tornaram) professores/desenvolvam o *habitus* professoral cuja estrutura básica seja a explicação do conteúdo e não meramente a leitura do mesmo. O *ethos* é constituído, sim, por meio de representações, contudo, de acordo com a mecânica do *habitus*, essas representações podem ser reestruturadas por outras representações que dizem respeito a outros modos de observar e agir na e em uma determinada prática laboral. Trata-se do processo de interiorização e exteriorização: constituição do *ethos* e sua objetivação por meio da *hexis*. Então, se esse grupo ingressou em uma escola na qual o *habitus* professoral de seus pares tiver como estrutura estruturante a leitura do conteúdo sem a devida explicação, as representações desse grupo acerca do melhor modo de ensinar podem, sim, sofrer reestruturação e acomodar-se nessa outra interiorização, ou seja, seu *ethos* poderá orientar a construção de seu *habitus* professoral a partir da apreciação/ação: a estrutura

estruturante do *habitus* professoral é a leitura do conteúdo sem a explicação.

O leitor poderá nos perguntar por que estamos fazendo esse exercício, bastante abstrato, tendo em vista que não temos a sustentação empírica que poderia confirmar, ou não, se os sujeitos aos quais estamos nos referimos mudaram, ou não, sua apreciação sobre os modos de ensinar na sala de aula e, consequentemente, produziram/reproduziram, pode ser, um *habitus* professoral cuja estética não aprovavam quando estudantes. Ora, na primeira análise feita daqueles dados, acreditávamos que a positividade das críticas daqueles/as alunos/as bastava para serem, no futuro, professores/as diferentes daqueles/as que criticavam; isto é, confiávamos que pelo fato de eles/as reconhecerem que uma boa aula não é produzida pela leitura de um texto sem a devida explicação por parte do professor/a seria suficiente para não agirem daquela forma.[16] Não contávamos, portanto, com a mecânica do *habitus*: movimento de interiorização e exteriorização de representações e das respectivas ações partilhadas e compartilhadas (individual e coletivamente) por agentes que produzem e reproduzem uma mesma prática laboral em ambientes semelhantes. Por exemplo, se o grupo conviveu ou convive com professores/as que leem o conteúdo como se estivesse explicando-o é bem provável que o grupo que recusava esse procedimento como estudante pode estar reproduzindo-o agora. Isso é uma probabilidade muito razoável, não uma certeza, apesar da mecânica do *habitus*! Pensar sobre isso, ainda que por meio da abstração, não é inútil, tendo em vista a complexidade da formação e atuação docente. Acreditamos!

Igualmente, a "história de escolarização" e o "aprendizado da profissão antes da certificação profissional" também não eram possibilidades formativas com as quais trabalhávamos quando o que

---

16 E essa constatação não estabelece a menor relação com o senso comum: na prática a teoria é outra. Não nos reportaremos aqui à questão da relação da teoria com a prática, mas podemos anunciar que a noção de *habitus* também é muito fértil para reflexões sobre essa pendenga histórica/epistemológica.

estava em jogo era a formação de professores/a. Ler de outro modo uma pesquisa já pronta serve também para mostrar as inúmeras possibilidades explicativas que podem ser vistas em um mesmo objeto e isso está diretamente relacionado à potencialidade das categorias analíticas com as quais se faz isso. Neste caso, o alento vem, outra vez, de Pierre Bourdieu (1989, p.19-20):

> Uma das funções [...] é a de vos dar a oportunidade de verem como se processa realmente o trabalho de pesquisa. Não terão um registro integral de todos os erros e de tudo o que foi preciso repetir para se chegar ao registro final. Mas o filme acelerado que vos será apresentado deverá tornar possível fazer uma ideia do que se passa na intimidade do 'laboratório' ou, mais modestamente, da oficina – no sentido do artífice ou do pintor do *Quattrocento*: com todas as hesitações, todos os embaraços, todas as renúncias, etc. [...] e, à maneira de um velho 'oficial', como se dizia na linguagem das corporações de ofícios, tentarei contribuir com a experiência que retirei dos ensaios e erros do passado.

A construção de uma ideia, por mais modesta que seja, é um caminho metodológico que exige tempo teórico, tempo real, tempo lógico, o que implica muito investimento. Isso está sendo dito porque, somente depois de aproximadamente dezoito anos, é que podemos ler esses dados desse modo. E pensar que os vestígios de algo sobre o qual não tínhamos a menor ideia lá já estavam! Os vestígios do *habitus* professoral já se encontravam nessa primeira pesquisa. É o mito fundador em serviço. Estão nela por outras evidências. Como é o caso dos fragmentos que reproduziremos a seguir:

> Não adianta nada eu sair do curso com um caminhão de teorias sendo que a prática e a realidade das escolas é bem outra.
>
> [...] só fica na teoria, muitas vezes preferia que os professores nos mostrassem como poderíamos transmitir isso à criança.
>
> [...] vários professores não dão aula que possa ser dada um dia mais tarde para as crianças.

> [...] cada ano que passa mais eu aprendo mais na escola, na teoria é claro, pois na prática só saberei quando lecionar. (Silva & Marin, 1989, p.74-6)

O que se observa sobre os vestígios do *habitus* professoral nesse outro grupo de falas diz respeito ao fato de que os sujeitos têm clareza de que no curso aprendem apenas a teoria para ensinar. Mas não aprendem a ensinar. Tal aprendizado poderá ser desenvolvido somente quando do exercício profissional, pois o ato de ensinar é um saber da ordem prática da prática docente e não da ordem prática da discência. Esse conteúdo das falas mencionadas também contribui para a estruturação da afirmação: a racionalidade do *habitus* professoral já se encontrava nos dados relidos neste momento. A propósito da racionalidade do saber prático vale mencionar: trata-se de um conhecimento a *posteriori:* "[...] o conhecimento que só pode ser adquirido por meio da experiência; conhecimento empírico" (Ferreira, 1990, p.454).[17]

Na pesquisa em questão, sobre o *habitus* estudantil pouco pode ser dito, pois não observamos os/as alunos/as em sala de aula, uma vez que a coleta de dados foi feita por meio da aplicação de um questionário, e não perguntamos a eles/as sobre sua prática de estudante, perguntamos a eles/as sobre a prática de seus docentes. Para pesquisar *habitus* professoral é preciso investigar os "modos por meio dos quais os docentes ensinam os conteúdos nas disciplinas curriculares" pelas quais respondem, e para estudar o *habitus* estudantil é preciso estudar os "modos de ser" estudante ao apreenderem os conteúdos. E, ainda, para se entender os meandros dessas constituições é preciso estabelecer relações entre os modos de ser de um e de outro agente: professor/as e aluno/as. E na Fonte I não há informação sobre os modos de ser estudante devidamente registrada para nosso uso.

---

17 Sobre a natureza dos saberes teóricos e dos saberes práticos, tendo em vista a formação e atuação docente, fizemos uma reflexão no livro intitulado *Complexidade da formação de professores*: *saberes teóricos e saberes práticos* (Silva, 2009).

Fonte II

A visível questão do capital cultural

O segundo texto no qual se encontram implicitamente os sinais do *habitus* professoral[18] originou-se de uma experiência vivida em uma escola

> frequentada por aqueles que, durante o dia, arcam com o ônus provocado pela relação capital-trabalho, imposta pelo sistema econômico brasileiro, e, à noite, ainda que figuradamente, estas mesmas pessoas arcam, outra vez, com o ônus provocado pela relação capital-trabalho, só que, desta vez, no âmbito do ensino oferecido pelo setor privado. (Silva, 1993/1994, p.45).

Não temos como deixar de reconhecer: a apresentação do contexto no qual nosso estudo foi realizado, no texto original, foi feita por meio de um cabotino discurso político. É muito difícil reler uma pesquisa realizada em início de carreira e não só, tendo em vista que o *habitus academicus* é diuturnamente produzido e reproduzido! Tratava-se de uma escola do setor privado que oferecia a "habilitação para o magistério" apenas no período noturno e seus/as alunos/as faziam parte da categoria, segundo Carvalho (1988), "trabalhador-estudante". O trabalho de Carvalho, também realizado nos finais da década de 1980, anuncia[19] questões relacionadas ao baixo capital cultural dos alunos/as que estudam no período noturno, sobretudo, quando se trata do Ensino Fundamental e Médio oferecidos pela Escola Pública,[20] triste para os brasileiros e muito feio

---

18 Trata-se do texto "O alunado de uma escola particular noturna de formação de professores" (Silva, 1993/1994).

19 Usamos a palavra anuncia porque Carvalho também não trabalha no texto em questão com a noção de capital cultural.

20 Trata-se do trabalho desenvolvido por Bianchini (2005), *As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de curso normal superior*, o qual mostra em 2005 o baixo capital cultural de alunas que estão se preparando para ser professoras.

para o Estado brasileiro. Esse alunado compõe as frações das classes populares que são alijadas da aquisição de capital cultural, para também referir-se às ideias de Pierre Bourdieu. O que também está presente na Fonte II, tendo em vista que os sujeitos dessa pesquisa são provenientes das camadas populares, cuja família não dispõe da alta cultura. O que pode ser visto a partir do tipo de dados que se apresenta no respectivo texto-fonte. Os dados são sobre:

> trajetória de escolarização, trajetória profissional, grau de instrução dos pais, opção pela escola particular e ensino noturno, dificuldades relativas ao curso propriamente dito. Procuraram-se, na medida do possível, correlações entre os respectivos níveis de informações. (Silva, 1993/1994, p.45).

Os dados mostram o seguinte:

> Essa população, de maneira geral, exerceu sempre as mesmas atividades profissionais, pois o conjunto de ocupações que exerce no momento não difere, exceto por pequenas alterações, do conjunto que configura sua história profissional. Apenas 9,1% exercem atividades que, numa certa medida, fazem parte do universo escolar como, por exemplo, servente de escola, recreacionista e reforço escolar.
>
> Considerando que a maioria dessas alunas exerceu e exerce atividades profissionais cuja natureza não estabelece relação com a natureza da atividade profissional para a qual se prepara, entendemos que esta é uma situação que, no limite, coloca uma questão que não pode mais ser entendida apenas no âmbito da conjuntura socioeconômica na qual, de alguma forma, encontram-se seus determinantes.
>
> Entendemos que é preciso aprofundar a questão que se coloca, provocada pela diferença que há entre a natureza do rol de profissões que configura a história profissional destas alunas e a natureza da profissão para qual estão sendo formadas, isto é, a docência. (Silva, 1993/1994, p.50-1).

De acordo com Bourdieu[21] a aquisição e objetivação da alta cultura, isto é, do capital cultural, são imprescindíveis ao sucesso escolar. Ademais, trata-se de uma das estruturas estruturantes do *habitus*, quer como presença, quer como ausência. Levando em conta que se trata do *habitus* professoral, é impensável a ausência do capital cultural como estrutura estruturante. Nos últimos excertos se pode perceber visivelmente que o grupo de sujeitos não exibe aquisição de capital cultural propriamente dito. Contudo, à época não dispúnhamos dessa ferramenta. Nesse sentido, o fragmento a seguir mostra que necessitávamos, para bem desenvolver o estudo que constitui a Fonte II, da noção de capital cultural. Apesar de esbarrarmos na problemática para qual essa noção é inevitável:

> Estes alunos, portanto, em sua formação, devido a sua condição de trabalhadores e por terem sido obrigados a estudar em uma escola-empresa, cujo único critério norteador de suas funções é a obtenção de lucro, têm, *a priori*, essa formação comprometida – ainda que diplomados (Silva, 1993/1994, p.52-3).

Observe que a afirmação "formação comprometida ainda que diplomados" pode ser explicada com uma das faces do capital cultural, segundo Bourdieu (1998): aqueles/as alunos/as adquiriam o capital cultural institucionalizado, o diploma, mas não o incorporado que é aquele que permite ao sujeito uma melhor posição social no grupo, na comunidade, na sociedade como um todo. O que, consequentemente, iria lhes permitir/possibilitar, obviamente, o desenvolvimento de um *habitus* professoral com grandes chances de fazer parte de um tipo qualificado. A qualidade do capital cultural de professores/as e alunos/as é estruturante da qualidade do *habitus* professoral e do *habitus* estudantil. Por quê? Porque as características de um *habitus* professoral sofrem influências do tipo

21 O texto de Bourdieu (1998) intitulado "Os três estados do capital cultural" é um excelente recurso para se compreender o que significa "capital cultural".

de capital cultural do grupo para o qual o/a professor/a ensina, isto é, sofrem interferências do capital cultural adquirido e objetivado por seus alunos/as e vice-versa.

Quando produzimos a pesquisa que aqui constitui uma de nossas fontes não tínhamos a menor informação sobre capital cultural, pois sequer sabíamos da existência da noção de *habitus* em Pierre Bourdieu que já se encontrava em circulação. A diligência ainda não havia nos entregado essa preciosa encomenda. Nesse sentido, cabe aqui uma analogia a partir de uma ideia de Bourdieu sobre a invenção. Segundo ele, "[...] a invenção nunca se reduz a uma simples leitura do real, por mais desconcertante que seja, já se pressupõe sempre a ruptura com o mesmo e com as configurações que ele propõe à percepção" (Bourdieu, 2002, p.25). O que nos remete ao processo da produção de um método e ou de uma história epistemológica.

A relação inexorável entre *habitus* professoral e *habitus* estudantil

A propósito da ideia: o *habitus* professoral e o *habitus* estudantil não podem ser especulados separadamente, pois os elementos que os constituem são também produzidos no âmbito das relações que são estabelecidas entre eles diuturnamente na sala de aula. Essa ideia, diríamos, da relação inexorável entre o *habitus* professoral e o *habitus* estudantil no que se refere à constituição de cada um e de ambos, obriga-nos a pensar que esses dois fenômenos, para melhor serem estudados, só podem sê-lo conjuntamente. Para mostrar a nossa percepção sobre a relação inexorável entre *habitus* professoral e *habitus* estudantil, usaremos trechos das páginas 45, 46 e 47 da Fonte II com a qual estamos trabalhando neste momento da reflexão:

A) Os primeiros questionamentos que, numa certa medida, já revelavam este contexto [Trata-se do setor privado formando trabalhadores-estudantes para o magistério] surgiram assim

> que iniciamos o trabalho na instituição, quando da reunião pedagógica que precedeu o início do ano letivo. Esta reunião, cuja pauta era o planejamento de ensino do ano letivo de 1988, foi aberta pelo diretor da casa, com a seguinte alocução: ...Olha professores, esta é uma escola diferente, vocês precisam ter paciência com os alunos. E maneirar com a matéria, porque se a escola perder aluno vocês serão os prejudicados, pois o salário de vocês depende das mensalidades pagas pelos alunos...esses alunos precisam do diploma. (Silva, 1993/1994, p.45-6)

> B) Já na sala de aula, observamos que as preocupações prementes das alunas eram da mesma natureza das preocupações explicitadas pelo diretor na primeira reunião pedagógica, isto é, as preocupações das alunas convergiam para a previsão das datas da avaliação (1.a e 2.a chamadas), do trabalho para compensação de ausência e, sobretudo, para o valor que deveriam pagar para ter garantido o direito de realizar as respectivas atividades pedagógicas. (idem, p.46-7).

Observe que as demandas com as quais o corpo docente deveria se envolver, segundo a orientação do diretor, aparecem nas preocupações/realizações dos/as alunos/as. Obviamente, esses fatos não são suficientes para que possamos afirmar com segurança empírica sobre a relação inexorável entre o *habitus* professoral e o *habitus* estudantil, no entanto, permitem que levantemos essa hipótese. Mais uma promessa desta abstração!

Com o objetivo de inflexionar um pouco mais a Fonte II com vistas a mostrar filigranas da produção de uma história epistemológica, retomaremos dois fragmentos utilizados acima. O primeiro refere-se à natureza do rol das profissões que os sujeitos da fonte exerciam a luz da natureza da profissão para qual se preparavam, e diz respeito às condições teórico-metodológica de formular uma determinada pergunta em um determinado momento do desenvolvimento do fazer pesquisa. Vejamos.

> Entendemos que é preciso aprofundar a questão que se coloca, provocada pela diferença que há entre a natureza do rol de profissões que configura a história profissional destas alunas e a natureza da profissão para qual estão sendo formadas, isto é, a docência. (Silva, 1993/1994, p.50-1).

O/A leitor/a poderá observar que naquele momento aproximávamos de uma questão, mas não sabíamos como constituí-la, porque não tínhamos a fundamentação adequada. Hoje podemos dizer que o que estava em jogo era o fato de pessoas com um *habitus* profissional totalmente diferente das características de qualquer tipo de *habitus* professoral estarem sendo certificadas para a docência, tendo em vista as implicações que o abandono de um *habitus* laboral estruturado traz à produção de outro *habitus* laboral, para dizer apenas isso da complexidade da referida problemática.

O segundo fragmento reforça a ideia de que vestígios de uma ideia robusta sequer podem ser vistos em determinados estágios do desenvolvimento do ofício de pesquisador, embora sejam de fácil visualização quando se tem às mãos exuberantes possibilidades teórico-metodológicas. Mas já estavam lá!

> Considerando que a maioria dessas alunas exerceu e exerce atividades profissionais cuja natureza não estabelece relação com a natureza da atividade profissional para a qual se prepara, entendemos que esta é uma situação que, no limite, coloca uma questão que não pode mais ser entendida apenas no âmbito da conjuntura socioeconômica na qual, de alguma forma, encontram-se seus determinantes. (Silva, 1993/1994, p.50-1).

Claramente, aparece nesse fragmento a problemática que explicou Azanha (1992) sobre os modos de avaliar o cotidiano da sala da aula ou da escola somente a partir de leis gerais, no caso, advindas do sistema marxista. Aqui é preciso uma confissão de foro íntimo: à época não tínhamos a menor condição de entender essa observação, tampouco aplicá-la. Naquele momento, nosso raciocínio era regido

severamente pelas leis gerais do marxismo! A construção de uma explicação consubstancia mesmo uma história epistemológica cuja revelação, por meio de um raciocínio de caráter autobiográfico, torna-se algo muito duro de ser feito. Garanto-lhes!

Reiterações finais

Nas Fontes I e II, mostramos as raízes dos *habitus* professoral e muitíssimo menos a do *habitus* estudantil que, por sua vez, ficou nas entrelinhas. Contudo, há tantos anos atrás ficaram os dois invisíveis a nós porque não conhecíamos as ideias com as quais trabalhamos hoje. Um longo investimento em torno de uma problemática é o processo por meio do qual um/a pesquisador/a desenvolve seu método, como anunciamos na introdução por meio das ideias de Bourdieu. Contudo, essa é uma história sem fim, da ordem das "mil e uma noites". Sem fim, mas entrelaçada direta e ou indiretamente, consciente ou inconscientemente. O que queremos no fundo, com esta exposição é mostrar a complexidade do e no objeto, tendo em vista que ele é, na maioria das vezes, circunstancial por diferentes razões. A mais evidente é pelos inúmeros modos por meio dos quais se podem construí-lo. É isso que torna a prática de pesquisar, a nosso juízo, a arte de construir histórias epistemológicas.

Ademais, não temos dúvidas de que ninguém cujo ofício é a prática da pesquisa furta-se a esse destino genuíno da prática de pesquisar: nossa história epistemológica é individual e coletiva simultaneamente. É individual quando se trata das características estruturais de nossa história de vida e é coletiva quando comparada com as regularidades do aporte teórico-metodológico que aplicamos, que é também aplicado por outros pesquisadores e outras pesquisadoras. Isto porque um aporte teórico-metodológico exige procedimentos práticos específicos, isto é, os investigadores e as investigadoras que operam seus objetos por meio de uma mesma referência teórico-metodológica seguem um mesmo protocolo. Apesar de termos uma margem para criação/aplicação do uso de uma

determinada fundamentação, há regularidades nos procedimentos operacionais igualando, neste caso, parte da história epistemológica de uns e umas, de outros e outras. Mas sem perder de vista a força do mito fundador em relação às questões entrelaçadas de natureza autobiográfica: objeto e pesquisador/a.

Não foi fácil fazer esta autocrítica, mas valeu à pena!

Referências bibliográficas

AZANHA, J. M. P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Ed. USP, 1992.

BIANCHINI, N. *As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de curso normal superior*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Unesp, Araraquara, 2005.

BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

______. *O poder simbólico*. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

______. Campo do poder, campo intelectual e *habitus* de classe. In: ______. *Economia das trocas simbólicas*. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1992. p.201-2.

______. *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus. 1996.

______. Os três estados do capital cultural. In: ______. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.71-9.

______. *A profissão de sociólogo*: preliminares epistemológicas. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

______. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CARVALHO, C. P. de. *Ensino noturno*: realidade e ilusão. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

CATANI, D. B. Estudos da história da profissão docente. In: LOPES, M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.585-99.

CATANI, D. B. et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B. (Org.). *Docência, memória e gênero*: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997. p.15-48.

CHAUÍ, M. *Brasil*: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.

DEMARTINI, Z. B. F., ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.86, p.5-14, ago. 1993.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 2.ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

FREIRE, P. *Professora sim tia não*. São Paulo: Olho d'água, 1993.

MICELI, S. A emoção raciocinada. In: BOURDIEU, P. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p.7-20.

NOVAES, M. E. *Professora primária*: mestra ou tia. São Paulo: Cortez, 1984.

RODRIGUES, M. de L. *Sociologia das profissões*. 2 ed. Oeiras: Celta, 2002.

SILVA, M. da. O alunado de uma escola particular noturna de formação de professores. *Revista Didática*, São Paulo, n.29, p.45-53, 1993/1994.

______. *As experiências vividas na formação e a constituição do* habitus *professoral*: implicações para o estudo da didática. 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

______. *Como se ensina e como se aprende a ser professor*: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática. Bauru: Edusc, 2003.

______. *Habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre ensino na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.29, p.152-63, 2005.

______. *Habitus* profesional y *habitus* estudiantil: una hipótesis acerca de la formación de profesores. In: HEREDERO, E. S.; MARTÍN BRIS, M. (Coord.). *Educación y sociedad global*: demandas y aportaciones. Alcalá de Henares: Universidade de Alcalá, 2007. p.261-73.

______. *Complexidade da formação de professores*: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: http://www.culturaacademica.com.br/titulo_view.asp?ID=34 . Acesso em: 30 abr. 2010.

______., MARIN, A. J. Didática e formação de professores ao nível de 2º grau: o cotidiano na visão dos alunos. *Revista Didática*, São Paulo, n.25, p.63-78, 1989.

5
Como se fez uma tese: entrevista com a autora, vinte anos depois

Maria do Rosário Longo Mortatti[1]

Maria do Rosário Longo Mortatti: "[...] *mares, rotas, monstros, piratas e naufrágios, tudo isto ainda é um desafio. Não se pode dar por terminada a viagem sem se ter chegado ao destino...* mas se nós mesmos os fazemos ... *eis o 'nonsense': frágil limite entre o épico e o cômico...* pelo menos é possível abreviar o roteiro: que rumos escolhemos para nossa formação de professores da escola pública no estado de São Paulo? *Tão sensato quanto o noturno desmanchar da mortalha. Apressemo-nos a levantar âncoras e terminar a pesquisa que o pano não tarda a subir.* Tanta coisa ainda por fazer ... o milênio quase chegando ao fim".

Com este diálogo entre você e M.R., encerra-se sua tese de doutorado (Magnani, 1991, 1993). De que trata essa tese?

MARIA DO ROSÁRIO MORTATTI MAGNANI: Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa e da pesquisa de fundo histórico e por meio de um estudo de caso

1 Professora livre-docente. Departamento de Didática e Programa de Pós-graduação em Educação - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista-Campus de Marília. Coordenadora do Gphellb – Grupo de Pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil (www.marilia.unesp.br/gphellb).

apresentado de acordo com as características da epopeia, enfoco nessa tese o problema da formação de professores, em particular a formação de uma professora de língua e literatura. Fundamentada em pressupostos teóricos marxistas, discuto a hipótese de que o sujeito se forma no trabalho, movido por utopias e sobressaltado pelas contingências, ou seja, o professor *se* forma no processo de formação *por* outros e *de* outros, e a especificidade do ofício de ensinar consiste em um trabalho metacognitivo, de reflexão sobre o conhecimento, em que se produz uma proposta de ensino.

MRLM: Para o desenvolvimento da pesquisa, que procedimentos utilizou? Por quê?

MRMM: Antes da descrição dos procedimentos, uma explicação é imprescindível. Meu objetivo inicial no projeto de pesquisa para o doutorado era, em continuidade à dissertação de mestrado (Magnani, 1987, 1989), elaborar e apresentar, na condição de professora de língua e literatura no então ensino de 1º e 2º graus, uma proposta para o ensino dessa(s) disciplina(s). Leituras, reflexões e discussões com colegas e com professores universitários, no entanto, fizeram-me concluir, por um lado, que qualquer proposta que eu elaborasse, por melhor e mais bem fundamentada que eu a considerasse, seria sempre destinada à execução por parte de outros que não tinham participado do processo de sua concepção, nem participariam de sua avaliação. Por outro lado, pude também concluir que toda proposta de ensino está diretamente relacionada com a história de vida e com o processo de formação e atuação docente daquele(s) que a elabora(m), e talvez essa proposta não faça sentido para outros, a não ser que se possa mostrar também qual o contexto em que foi elaborada, qual o caminho percorrido para isso.

Tratava-se, então, de abordar um tema específico inserido na temática da formação de professores, a qual, a despeito de seu caráter relativamente fluido, eu considerava que já estava, à época, bastante explorada, especialmente no que se refere ao caráter normativo e prescritivo de propostas de intervenção tanto na formação quanto no trabalho docente, como tentativas de superação de um

dos eixos problemáticos da então amplamente denunciada "crise da educação". Assim, a fim de contemplar a especificidade do tema e do problema de investigação escolhidos, tornou-se necessário abordá-lo por meio de pesquisa de tipo qualitativo, que começava a ser divulgada e utilizada na área de Educação, em especial no curso de pós-graduação que eu frequentava.

MRLM: Para o desenvolvimento desse tipo de pesquisa, você se inspirou em algum modelo?

MRMM: Não havia modelos específicos em que pudesse me basear. Havia apenas certas teorizações a esse respeito, assim como as muitas questões que fui formulando, como desafios a serem enfrentados, e que, em vários momentos, quase se tornaram impasses imobilizadores, não fosse a interlocução com meu orientador.[2]

Como abordar esse tema, sem incidir em redundâncias ou discursos prescritivos elaborados por um "especialista" no assunto e destinados à execução por parte de outros, os professores de 1º e 2º graus? Como abordar os problemas envolvidos na formação de professores, a partir "de dentro" mesmo desse processo formativo? Onde encontrar a voz do professor e resgatar sua vivência de formação e atuação, para torná-lo sujeito, em vez de mero "objeto" de investigação? Como apresentar uma proposta para o ensino de Português, sem prescrever o que deveria ser feito por todos os professores, mas sem tampouco desconsiderar minha experiência tanto de formação e atuação docente quanto de formadora de outros professores, nem me omitir de mostrar e discutir o que fiz e por que o fiz? Como dar forma a tais questões, como apresentá-las e sobre elas refletir em um texto acadêmico-científico, em que usualmente não cabiam vozes "menores", vivências cotidianas, discursos não autorizados, sobretudo quando enunciados na primeira pessoa do singular e na voz ativa? Como fazer interagirem diretamente, como sujeitos,

2 Trata-se, como já informei, do professor João Wanderley Geraldi, ao qual solicitei orientação formal para a tese, embora ele estivesse vinculado ao Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp.

tanto o pesquisador quanto aquele(s) que participa(m) da pesquisa na condição de "pesquisado(s)"? Como desenvolver pesquisa do tipo qualitativa, de forma coerente e radical? Como elaborar um texto que se caracterizasse, também de forma tão coerente e radical quanto possível em relação aos pressupostos teórico-metodológicos escolhidos, como materialização discursiva da discussão do problema e da hipótese assim como da busca de respostas a essas questões?

MRLM: Quais foram, então, suas escolhas para elaboração da tese?
MRMM: A tese representa uma tentativa muito pessoal de discutir o problema e a hipótese de investigação e responder a essas questões; mas, articuladamente a essas, a tese busca responder, também de forma muito pessoal, às questões "O que é uma tese (em educação)?", "Como se faz uma tese (em educação)?".

À época, acompanhando o processo então ainda tímido de criação e implementação sistemática de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, essas questões circulavam no meio acadêmico, especialmente naquele que eu frequentava, onde era bastante lida e divulgada a tradução brasileira do livro *Como se faz uma tese*, de Umberto Eco (1983). É, porém, sobre a fatura do texto da tese, em especial dos procedimentos utilizados para sua elaboração, que eu talvez tenha mais o que dizer.

E, agora, novas questões se impõem, como dificuldades que é melhor confessar desde já, para que, ao final, o leitor não se sinta traído e largado à deriva no mar de expectativas em que meus anúncios desaguaram. Em se tratando de um texto que já explicita abundantemente seus protocolos de leitura, como explicar o que foi feito, sem cair nas armadilhas ou da redundância, ou do despiste?

MRLM: Calar-se pode também ser uma forma de despiste... Por que não descrever suas escolhas, deixando para os leitores a avaliação a respeito da redundância?
MRMM: Bem, parece que, novamente posso menos escolher do que acatar escolhas, sobretudo porque um texto escrito somente existe e sobrevive se for lido. E, quem sabe?, (des)explicando o

inexplicável, eu consiga despertar algum interesse nos que ainda não o leram e oferecer mais uma chave para outras portas de entrada possíveis para aqueles que já o leram. Eis, então, algumas explicações.

Frente a tantos desafios, inspirei-me em textos de alguns escritores e poetas – James Joyce, Italo Calvino, Virginia Woolf, Thomas Mann, Isaac Dinensen, Maximo Gorki, Henry James, Thomas Stearns Elliot, Joaquim Maria Machado de Assis, Anton Tchecov. Os pressupostos teóricos, busquei-os em textos de Antonio Gramsci, Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin, Harry Braverman, Lev S. Vygotsky, João W. Geraldi, Evaldo Vieira. E as orientações teórico-metodológicas, encontrei-as no livro *Metodologia da pesquisa-ação*, de Michel Thiollent. Assim, optei por desenvolver um estudo de caso centrado na formação de uma professora de língua e literatura.

Na fase inicial da pesquisa, recuperei, reuni, selecionei e ordenei, de acordo com critério cronológico, um extenso conjunto de documentos relacionados diretamente com o caso em estudo. Articuladamente àquelas inspirações, pressupostos teóricos e orientações teórico-metodológicas, na busca de resposta a tantas questões que formulei, a análise preliminar desses documentos foi sugerindo certas opções para a elaboração do texto da tese.

No caso em estudo, a especificidade do ofício de professora de língua e literatura e sua inserção tanto na área de Letras quanto na de Educação demandaram conciliar, *necessariamente*, procedimentos metodológicos relacionados com:

a) a pesquisa qualitativa em educação, baseada na interação pesquisador-pesquisado, essa estreita relação de ambos entre si e com um problema a ser resolvido, movidos pela necessidade de compreensão e interpretação, à luz de bibliografia especializada, de material predominantemente discursivo (linguagem em situação) relativo a um estudo de caso;
b) a pesquisa de fundo histórico (em educação), desenvolvida por meio de procedimentos de recuperação, reunião, seleção, ordenação e análise de fontes documentais verbais (impressas ou manuscritas) e iconográficas; e

c) a narrativa característica da epopeia, centrada na narração dos feitos e fatos de um "herói", com entrecruzamento de ação individual e coletiva, e estrutura desdobrada em proposição, invocação, narração e epílogo.

MRLM: Por que a opção pela narrativa característica da epopeia?
MRMM: Talvez essa seja a mais difícil de explicar. Penso que se tratou de algo inevitável, como uma necessária decorrência de todos os aspectos que descrevi anteriormente e, sobretudo, como uma exigência do objeto de investigação que fui construindo ao longo da pesquisa. E, embora, como já afirmei, o texto da tese explicite sobejamente seus protocolos de leitura, arrisco-me a descrever aqui, em síntese, os procedimentos que utilizei para sua fatura.

Nessa tese, o problema de investigação é apresentado, em discurso acadêmico-científico, na "Proposição", em que são também problematizadas as principais questões que então se formulavam a respeito do tema da formação de professores relacionado com a "crise da educação".

Caracterizando-se como uma espécie de passagem para a parte seguinte, na "Invocação" alternam-se citações dos textos literários, ensaísticos e científicos, que inspiram e fundamentam a discussão da hipótese, ao longo da tese.

Na "Narração", a pesquisadora cede lugar à "pesquisada", M.R., que entra em cena como narradora-protagonista da ação. Embora tivesse sido utilizada como ponto de partida também – não apenas – a experiência mesma da pesquisadora, o sujeito do discurso remete, não a um "eu" particular e empírico, mas a um sujeito narrador-protagonista como instância discursiva e ficcional organizadora dos muitos "eus" de uma mesma geração, que compartilharam de mesmos anseios históricos. Por esse intermédio, são também narrados importantes momentos da história da educação e cultura brasileiras, na segunda metade do século XX. E, desse modo, a proposta de ensino elaborada por M.R. pôde ser apresentada como resultado (provisório) de seu processo de formação e atuação docentes, diluindo-se, portanto, o caráter exemplar e prescritivo. A expe-

riência narrada, por sua vez, torna-se objeto de investigação, sendo elevada ao nível da inteligibilidade, mediante processo de conceitualização, adquirindo sentido no âmbito de uma experiência histórica e permitindo apreender um passado recente da educação e cultura brasileiras. Assim também, elevada a professora "pesquisada" à condição de protagonista, sua voz se sobrepõe à da pesquisadora.

No "Epílogo" tem-se, não uma proposta de solução, mas um diálogo entre pesquisadora e "pesquisada". Buscando sintetizar o significado do processo de formação vivenciado por ambas – inclusive aquele propiciado pelo desenvolvimento da pesquisa e pela fatura do texto da tese –, uma e outra se veem novamente confrontadas com a necessidade de agir para transformar a situação-problema formulada inicialmente, agora, talvez, com maior grau de compreensão (ou de dúvida?) a respeito de suas possibilidades e limitações.

A uma bibliografia sucinta, segue-se um "Roteiro", como índice e como mapa para orientar a leitura e permitir o acompanhamento da sequência cronológica da fatura do texto e da narração.

Por fim, destaco que o título – ... *em sobressaltos* – foi tomado de empréstimo a um trecho do artigo "Ensino de gramática e ensino de literatura", de Haquira Osakabe, que consta da "Invocação" e que funciona como uma epígrafe da tese:

> [...] se ela [a linguagem] imita a vida, ela tem de se expor às rupturas. Menos do que uma decorrência "natural", a reivindicação da ruptura funda um princípio de sobrevivência: a vida formulada em sobressaltos. Esse é o "espaço" em que se constitui o sujeito do discurso, incompletude por definição. (Osakabe, s/d.)

MRLM: Qual a função das diferentes fontes e estilos dos caracteres gráficos utilizados na digitação do texto da tese?

MRMM: Essas diferenças formais remetem a diferentes gêneros discursivos (acadêmico, narrativo, literário, crítico, informativo, entre outros), a diferentes registros linguísticos e a diferentes tipos de documentos (diários pessoais, textos escolares, cartas, crônicas, fotografias, letras de canções, dentre outros) assim como sua

enunciação por diferentes sujeitos (pesquisador, "pesquisado", professor, poetas e romancistas, historiadores da educação, críticos literários, dentre outros) e ao diálogo entre eles ao longo do texto da tese. Impunham-se, portanto, como recursos que eu considerava serem os mais coerentes e adequados para a materialização do caráter dialético, intertextual, polifônico, pluritonal e, por vezes, dodecafônico do problema formulado na "Proposição" e da hipótese discutida ao longo da tese.

À época da elaboração da tese, o computador e seus fundamentais acessórios e ferramentas não estavam disponíveis, como nos dias atuais. A versão final da tese foi digitada em microcomputador, por um profissional, que utilizou caracteres em redondo, itálico e negrito; e foi impressa em papel no formato "formulário contínuo". Mas redigi todo o texto, ao longo de um mês de trabalho, datilografando em máquina elétrica, alternando apenas as fitas preta e vermelha para marcar as diferenças de discurso e indicando à margem das folhas, com anotações a lápis, as respectivas fontes e estilos que deveriam ser utilizados pelo digitador. Também recorri a muita fita corretiva, gastei muito papel para passar a limpo, além de tesoura, muita cola e "durex", para recortar, excluir ou remover trechos já datilografados.

A ausência de um *scanner* e a dificuldade em inserir cópias xerox no corpo do texto digitado assim como a dificuldade da impressão em cores me fizeram optar por transcrever os documentos escritos que havia selecionado e por descrever, com palavras, os documentos iconográficos, o que pode também ser entendido como mais uma possibilidade da materialização discursiva proposta, ou, ainda, como mais um indicador de que, para M.R., professora de língua e literatura, "tudo" podia ser transformado em linguagem verbal.

MRLM: O texto final não lhe parece um pouco heterogêneo, com partes mais áridas e partes mais agradáveis para o leitor?

MRMM: De fato, há uma heterogeneidade deliberada e necessária no texto, buscando contemplar, a sua maneira e como já mencionei, tanto os diferentes gêneros discursivos, registros linguísticos,

tipos de documentos, quanto os requisitos de uma tese acadêmico-científica: apresentação do tema e formulação da situação-problema, revisão bibliográfica, formulação das questões de investigação e da hipótese, pressupostos teórico-metodológicos, apresentação e discussão dos resultados da pesquisa, com base em documentos e bibliografia.

Essa heterogeneidade resulta, certamente, em diferentes modos de leitura, com partes mais agradáveis, como a "Narração", e outras menos agradáveis, como a longa "Proposição". E é possível, ainda, que se leiam apenas trechos do texto, como, por exemplo, o documento "Processo de formação de professores e construção de uma proposta de ensino de Português" (p. 369-440), que constitui, digamos assim, o embrião da tese.

Mas há também uma unidade no que se refere à coesão e à coerência textuais e, especialmente, ao ponto de vista explicitado, o que pode ser confirmado, por exemplo, no fato de os pressupostos teórico-metodológicos serem de base marxista e a maior parte dos textos literários citados na "Invocação" terem sido publicados no século XX.

MRLM: Dadas essas características, como foi a recepção da tese? Que questionamentos gerou?

MRMM: Obviamente, à época de sua defesa pública, a tese gerou questionamentos a respeito do conceito mesmo de tese acadêmica, agradando a uns e desagradando a outros, como se pode depreender, nos exemplos a seguir. Com palavras duras, uma professora que integrou a banca examinadora[3] manifestou, dentre outros, o incômodo com o que considerava ser um "memorial precoce": se nem Antonio Candido ainda escrevera suas memórias, como uma

3 A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores com as respectivas filiações institucionais à época: J. W. Geraldi (IEL-Unicamp), Lígia Chiappini M. Leite (FFLCH-USP), Evaldo A. Vieira (FE-Unicamp), Ana Luiza B. Smolka (FE-Unicamp) e Enid A. Dobranski (Cefam-Campinas). Infelizmente, o professor Haquira Osakabe, membro "nato" dessa banca, não pôde dela participar, porque se encontrava em viagem ao exterior.

simples professora de 1º e 2º graus, com apenas 36 anos de idade, ousara contar as suas? Outra professora que integrou a banca examinadora estabeleceu semelhanças entre a tese e o "romance de formação", ressaltando sua estranheza frente à opção pela estrutura característica da epopeia. Outra professora, ainda, centrou atenção justamente nas características da epopeia, ressaltando a "sutil e engenhosa tessitura do texto" e entendo-a como uma espécie de chave e despiste.

De qualquer modo, a tese foi aprovada com nota máxima e publicada em livro, pela Editora da Unicamp, com prefácio do orientador, que faz considerações sobre a relação entre a tese e o contexto histórico, político e acadêmico de formação e atuação da pesquisadora e da "pesquisada", assim como sobre as questões relativas à educação e à linguagem nela contidas, sugerindo, ainda, outras possibilidades de leitura.

A partir de então, a leitura da tese ou do livro correspondente vem propiciando diferentes compreensões. Para alguns, trata-se simplesmente de uma curiosa transgressão aos protocolos acadêmicos. Para outros, leitores menos contumazes, trata-se de um texto de difícil análise. Outros a tomaram como uma espécie de modismo a ser seguido, sobretudo nos aspectos formais, para a elaboração de seus trabalhos acadêmicos. E outros, ainda, tomaram o conteúdo da "Narração", principalmente, como um dos objetos de análise em seus trabalhos acadêmicos.

Embora seja sempre arriscado tratar de maneira tão informal – como faço aqui – das leituras da tese e do livro, das quais tenho notícia, não posso deixar de pelo menos mencionar que, atualmente, com os avanços das pesquisas em história da educação, sobretudo com a estreita relação que se vem estabelecendo entre narrativa histórica e narrativa ficcional e com a busca de novos objetos e novas abordagens nas pesquisas nesse campo de conhecimento, essa tese parece estar sendo entendida e enquadrada também em outra vertente de investigação: história de vida de professores. Bem, mas isso é assunto que foge aos objetivos deste texto e os leitores já devem estar cansados de tanta (des)explicação...

MRLM: Chegamos a algum destino?
MRMM: Também esta viagem não me parece terminada. "[...] *mares, rotas, monstros, piratas e naufrágios, tudo isso ainda é um desafio...*" Tanta coisa havia e ainda há por fazer, tantos riscos desconhecidos, um novo milênio se iniciando ... Quanto ao tema da tese, penso que ainda cabe perguntar: que rumos propomos para a formação de professores e para o ensino de Português em nosso país? E quanto a este texto, também cabe pelo menos uma pergunta fundamental: consegui explicar, coerentemente, o que fiz em minha tese de doutorado e por que o fiz?

Frente às possíveis respostas negativas, invoco M.R. e apresento, antecipadamente, minha defesa. Talvez também a mim tenham faltado engenho e arte e talvez eu também tenha arranjado mais problemas que soluções. Mesmo assim, ouso pedir:

> Não me queiram prender como a um inseto
> no alfinete da interpretação
> [...]
> Basta que a torturada vida das palavras
> Deite seu fogo ou mel na folha quieta,
> Num texto qualquer com o meu nome embaixo. (Luft, 1984)

Marília, 13 ago. 2005

Referências bibliográficas

ECO, U. *Como se faz uma tese*. Trad. Gilson César Cardoso. São Paulo: Perspectiva, 1983.

LUFT, L. Tanto. In: ______. *Mulher no palco*. São Paulo: Siciliano, 1984.

MAGNANI, M. R. M. *Leitura, literatura e escola*: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação – Metodologia do ensino) . Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1987. (Orientador: Joaquim Brasil Fontes Júnior). Essa dissertação foi publicada sob a forma de livro, cuja

referência é: MAGNANI, M. R. M. *Leitura, literatura e escola*: sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
_______. ... *em sobressaltos.* 373 fls. Tese (Doutorado em Educação – Metodologia do ensino). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1991. (Orientador: João Wanderley Geraldi – IEL-Unicamp). Essa tese foi publicada sob a forma de livro, cuja referência é: MAGNANI, M. R. M. *Em sobressaltos*: formação de professora. Campinas: Editora Unicamp, 1993.
OSAKABE, H. Ensino de gramática e ensino de literatura. *Linha D'Água*, (APLL), São Paulo, n.5, s/d.